

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



As atividades integradoras no processo formativo dos cursos EFA – NS

– estudo de caso numa escola secundária

Teresa Paula Alves Duarte Gaspar

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

Ano 2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



As atividades integradoras no processo formativo dos cursos EFA - NS

– estudo de caso numa escola secundária

Teresa Paula Alves Duarte Gaspar

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Rui Canário

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

Ano 2012

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.”

Clarice Lispector , Felicidade Clandestina

"Não há espaço neutro ou natural no ensino. (...)

Aqui não é um lugar indiferente"

Jacques Derrida, "Onde começa e como acaba um corpo docente" in *Políticas da*

Filosofia

Índice

RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PERCURSOS.....	13
1.1. A Casa.....	13
1.1. A Escola	15
1.2. A formação de adultos	25
1.3. O Mundo.....	35
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: UMA PERSPECTIVA	42
2.1. As políticas públicas de educação e formação de adultos ..	42
2.2. O contexto europeu e o caso português	47
2.3. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e os modelos de educação e formação de adultos	49
2.4. O contexto português: uma breve história sobre a educação de adultos	50
2.5. Os objetivos do Ensino Recorrente e da Educação Extraescolar.....	52
2.6. A ANEFA : mudança de paradigma?	54
CAPÍTULO III - OS CURSOS EFA	56
3.1. Enquadramento dos cursos EFA	56
3.2. A segunda fase dos Cursos EFA: características dos cursos EFA - NS.....	59
3.3. Modelo de Formação e Organização dos Cursos EFA - NS	62
3.3.1. A Atividade Integradora.....	69
CAPÍTULO IV - A PESQUISA EMPÍRICA	71
4.1. O problema	71
4.2. Opções metodológicas e procedimentos de investigação ...	72

4.2.1. Instrumentos.....	74
4.3. Caracterização da Escola	76
4.4. Caracterização dos cursos que constituem a amostra	78
4.5. Caracterização da equipa pedagógica.....	81
4.6. Planificação das Atividades Integradoras	82
4.7. Desenvolvimento das Atividades Integradoras	86
4.7.1. Perspectiva dos formadores e mediadores	86
4.7.2. Perspectiva dos formandos	92
4.7.3. Análise dos questionários	93
4.7.3.1. Temas.....	93
4.7.3.2. Metodologia.....	95
4.7.3.3. Formadores.....	97
4.7.3.4. Gestão de Recursos.....	98
4.7.3.5. Avaliação da Atividade Integradora.....	99
4.7.3.6. Aspectos Positivos e Negativos.....	100
4.8. Análise Geral dos Resultados	102
CONCLUSÃO.....	105
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	112
ANEXO I – Percursos formativos nos cursos EFA-NS.....	113
ANEXO II – Versões do referenciais dos cursos EFA-NS.....	114
ANEXO III – Material de apoio das atividades integradoras	116
ANEXO IV - Grelhas de autoavaliação e de avaliação da atividade integradora dos formandos.....	130
ANEXO V - Questionário de avaliação das atividades realizada pelos formandos.....	133

RESUMO

O estudo de caso que aqui apresentamos tem como objetivos analisar e avaliar as práticas pedagógicas, desenvolvidas nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, no âmbito das Atividades Integradoras e, deste modo, contribuir para uma melhoria das práticas feitas neste domínio. Propomo-nos dar conhecimento da abordagem efetuada pelas equipas técnico-pedagógicas, num contexto formativo localizado no tempo e no espaço, ao proposto na legislação, que regula o funcionamento destes cursos, bem como ao que é indicado pelo Guia de Operacionalização dos Cursos de Educação e Formação.

Palavras-chave: atividades integradoras, cursos de formação e educação de adultos, educação de adultos

ABSTRACT

The study case presented here aims to analyze and evaluate teaching practices, developed in the Courses of Education and Training of Adults of the Secondary Level, in what concerns Integrative activities and thus to contribute to an improvement of the practices done in this area. Our purpose is to give information of the approach taken by the technical and pedagogical teams, in a formative context in time and space, according to what is proposed in the legislation, which regulates the functioning of these courses, as well as to what is indicated in the Guide of Operationalization of the Courses of Education and Training for Adults.

Keywords: integrative activities, courses of education and training of adults, education of adults

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo só foi possível com a colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de expressar os meus agradecimentos.

Aos formandos pelo facto de me ensinarem quotidianamente que a experiência humana é vasta e que estamos sempre em situação de aprendizagem.

Aos meus colegas que com as suas múltiplas interrogações permitiram perceber que qualquer projeto para ser bem sucedido tem que envolver todos os seus participantes.

Ao Professor Doutor Rui Canário pela disponibilidade que manifestou, desde o início, na orientação deste trabalho.

À minha família e em especial aos meus pais que me mostraram que todos os recomeços são oportunidades de sermos melhores. À Inês porque desde o seu nascimento o meu mundo ficou mais radioso.

Aos meus amigos porque as suas existências iluminam os meus dias.

Um bem-haja a todos os que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste projeto.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Atividade Integradora

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CE – Comissão Europeia

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

CLC – Cultura Língua e Comunicação

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DRA – Domínio de Referência para a Ação

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFA – NS - Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

ELV – Educação ao Longo da Vida

GOCEFA - Guia de Operacionalização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

I.P. – Instituto de Emprego

I.E.F.P – Instituto de Emprego e Formação Profissional

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, validação, certificação de competências

STC – Sociedade Tecnologia e Ciência

UE – União Europeia

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A presente dissertação estruturou-se a partir de dois elementos fundamentais: a necessidade de saber mais sobre a educação de adultos, em geral, e a de analisar as metodologias de trabalho utilizadas no âmbito dos cursos EFA- NS, nomeadamente no desenvolvimento das atividades integradoras. Apesar de trabalhar com adultos desde o início da minha carreira docente, o que implicou o conhecimento de diferentes modelos de ensino/formação dirigidos a este tipo de público, considerei que desconhecia parte considerável do debate que, quer em termos nacionais quer em termos internacionais, se tem produzindo em relação à educação/formação de adultos.

A aprendizagem que foi sendo feita ao longo dos anos de trabalho com adultos sofreu uma alteração significativa a partir do momento em que integrei a equipa do Centro de Novas Oportunidades (CNO) e me tornei formadora nos processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e nos cursos EFA-NS (Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário). As metodologias implícitas naqueles dois percursos distintos permitiram-me uma reflexão mais aturada sobre a especificidade do trabalho com adultos. Reconheço que o trabalho que desenvolvi, enquanto docente de Filosofia e de Psicologia, nos cursos complementares noturnos e no ensino recorrente por unidades ou por módulos capitalizáveis despertaram alguns tópicos de reflexão mas situavam-se ao nível do reconhecimento das dificuldades dos alunos completarem ciclos de ensino, que em tudo eram semelhantes aos exigidos nos mesmos níveis do ensino diurno e dirigido a outras faixas etárias, quando tinham vidas profissionais e pessoais complexas. A gestão do tempo dos alunos e a relação que estes tinham com as entidades empregadoras, que muitas vezes utilizavam processos dissuasores em relação à utilização do estatuto de trabalhador-estudante, sempre me suscitaram mais inquietações do que a necessidade de criação de modelos formativos alternativos que valorizassem tivessem as aprendizagens que os adultos efetuaram ao longo da sua vida e em contextos informais, não-formais ou mesmo formais.

Reconhecendo que os cursos EFA foram construídos visando atingir um objetivo dominante: constituírem-se como um instrumento estratégico privilegiado visando a qualificação da população adulta queremos perceber se para além deste objetivo poderão conduzir ao desenvolvimento de saberes que ultrapassem um estrito domínio instrumental.

Pretendemos igualmente verificar se as Atividades Integradoras (AI) evidenciam a aplicação de uma metodologia diversa daquela aplicada a públicos aprendentes de outras faixas etárias, indo ao encontro, por um lado, do disposto nos documentos de orientação à aplicação destes cursos e, por outro, se promovem o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos formandos, potenciando uma transformação individual sugerida pelos contextos de aprendizagem e onde os sujeitos aprendentes são, ao mesmo tempo construtores desses contextos, ou se estes cursos respondem apenas ao desiderato das elevação das qualificações dos adultos sugerindo estratégias escolarizantes que visam apenas a certificação.

É neste contexto que serão analisados os processos inerentes ao desenvolvimento das AI, em quatro cursos EFA- NS, com os quais trabalhei, tendo por base uma pesquisa empírica e seguindo os pressupostos metodológicos do estudo de caso.

Os objetivos que pretendemos atingir com o presente trabalho, descritos de forma mais global são: adquirir conhecimentos no âmbito da Educação de Adultos; reconhecer a especificidade dos Cursos EFA-NS no âmbito das propostas institucionais para a educação e formação de adultos; identificar metodologias e práticas inerentes aos cursos em análise; reconhecer as mais-valias e as insuficiências das práticas desenvolvidas nas AI; perceber se o desenvolvimento das AI representa uma rutura com o modelo escolar ou se representa a continuidade e, por último, se estas metodologias representam a apropriação de uma estratégia significativa para os formandos enquanto promotora de uma transformação individual reconhecida como tal.

O presente trabalho apresentará a seguinte estrutura: capítulo I apresentaremos uma breve digressão sobre como me tornei na formadora que sou.

No Capítulo II faremos um breve enquadramento teórico onde abordaremos conceitos-chave das temáticas em análise, especialmente sobre o impacto do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida na definição das políticas públicas dirigidas à educação e formação de adultos em Portugal. No capítulo III apresentaremos os Cursos EFA, contextualizando o seu aparecimento no seio das políticas públicas que visam a Educação e Formação de Adultos.

No capítulo IV apresentaremos o nosso estudo empírico, sob o ponto de vista das opções metodológicas e procedimentos de investigação. Procederemos à apresentação da estrutura que esteve na base de toda a investigação e os resultados obtidos, mostrando como se organizam as AI no âmbito dos curso EFA, quem são os seus atores (formandos e formadores), o espaço e as circunstâncias em que decorrem, os objetivos que são (ou não) atingidos, de modo a podermos responder às nossas questões de partida.

Nas conclusões, procuraremos proceder a uma avaliação crítica dos processos inerentes ao desenvolvimento das AI e teceremos considerações sobre a problemática em estudo. Procuraremos responder às questões colocadas, as quais se prendem com as práticas usadas nos EFA-NS, e em que lógica é que o Curso em estudo se centra, isto é, numa concreção humanista, tendo em vista o desenvolvimento global dos adultos, numa concepção tecnocrática, preparando os adultos para o mundo competitivo em que nos encontramos na sociedade atual, dando primazia à aquisição de competências técnicas ou profissionais, ou estaremos perante um modelo híbrido? Procurámos, de igual modo, perceber se os Curso EFA, na sua prática, se coadunam com o definido institucionalmente, quais os seus pontos fortes e os pontos fracos no âmbito dos modelos vigentes de educação e formação de adultos e perceber as virtualidades ou constrangimentos que lhe estão associados, procurando problematizar a sua identidade e posicionamento no contexto das políticas atuais.

CAPÍTULO I - PERCURSOS

1.1. A Casa

Nos primórdios da década de setenta, em Luanda, apercebi-me do valor da letra impressa. Sendo a mais nova de quatro irmãos sentia-me muitas vezes excluída de uma parte da vida que desconfiava ser mais empolgante. Pela manhã via sair os meus irmãos, com as batas imaculadas, as pastas cheias de livros, de cadernos e as tão invejadas canetas de feltro. Iam para um sítio onde eu imaginava que se fizessem mil coisas bem mais interessantes do que eu, sozinha, poderia fazer em casa. Nem um quintal cheio de recantos, com árvores e animais, me distraíam daquilo que desconfiava ser bem mais interessante: a escola e os livros. Muitas vezes, esperava que os meus irmãos viessem e pegava num livro para mostrar que, apesar de não ir à escola, também sabia ler. Eles chegavam e contavam imensas histórias sobre o que se tinha passado e ignoravam as minhas tentativas de mostrar uma habilidade que não possuía.

O meu pai comprava o jornal todos os dias e, quando chegava a casa deitava-se na cama e lia, ‘de fio a pavio’, aquele conjunto de letras, ordenado geometricamente, em colunas quase justapostas. Eu ia para a sua beira, via as fotografias e ia perguntando sobre o que estava escrito. Muitas vezes ouvi como resposta que eram coisas de crescidos, assuntos que eu não percebia. Talvez porque fosse insistente, o meu pai em vez de me contar o que estava escrito no jornal começou a ensinar-me a identificar as letras. Ensina-me três letras por dia, nas formas maiúscula e minúscula. No dia seguinte abria o jornal e eu tinha que identificar as letras que me ia ensinando.

Como os dias da infância são longos, eu arranjei a minha escola com horário e lugar próprio. Tínhamos uma mesa no quintal e um quadro de madeira. Depois dos meus irmãos irem para a escola, eu ficava com o jornal do dia anterior e procurava as letras que tinha aprendido. Posteriormente comecei a marcar, hoje diria sublinhar, a letras aprendidas. Reclamei o direito a ter um caderno pois já sabia as letras. Passei então à fase de as copiar para o meu caderno novo. Após ter aprendido o abecedário, o meu pai iniciou-me no mundo da

leitura. Devagarinho, lá fui associando as letras e aproveitava todas as situações para demonstrar o meu domínio sobre um novo mundo: já sabia ler, já era crescida e os livros da estante também eram para meus. Já conseguia decifrar os balões que surgiam nas histórias do Mickey, do Pateta, do Donald e restantes personagens do universo do Walt Disney e dos livros aos quadradinhos.

Tinha cinco anos e queria ir para a escola. Não pude entrar nesse ano, para a pré-primária, porque fazia seis anos em Fevereiro. Resultado: fiquei um ano em casa, apesar de já saber ler, contar, fazer contas de somar que envolvessem apenas um dígito. A ideia de exclusão surgiu sob outra forma: eram as senhoras lá da escola que não queriam lá as crianças, apesar da imensa vontade de pertencer aquele mundo de espaços e regras próprios.

Dois amigos de infância, a Géninha e o Pedrinho, também sendo os mais novos das suas famílias, que tinha menos um ano do que eu, sofreram as consequências de mais um ano sem ingressar no mundo da escola: parte das nossas brincadeiras centravam-se em imitarmos as atividades escolares. Lá íamos para o meu quintal, havia aulas quase todos os dias, pelo menos durante o tempo que eles quisessem manter-se na condição de alunos. Enfim, quando eles não queriam assistir às 'aulas' havia sempre os bonecos, que não se importavam de assistir às longas lengalengas!

A invenção das regras, que supunha ser aquelas que existiam na escola, estruturavam as brincadeiras, davam forma, de modo incipiente, é certo, a um conjunto de expectativas recebidas de tudo o que estava à minha volta: a família e o mundo incerto que rodeava as vivências naquelas paragens do planeta.

O entusiasmo que os meus pais mostravam face aos resultados escolares dos meus irmãos (por vezes também o desagrado), materializado em objetos desejáveis ('se passares o ano e tiveres boas notas damos-te uma bicicleta), quando tudo corria como desejavam, serviam de incentivo ao desejo de aprender num contexto determinado.

Eram tempos em que educar significava ‘ser bem-educado’, isto é, aprender regras sociais, princípios éticos, morais e religiosos no seio da família. À escola cabia o papel de transmitir conhecimentos mais complexos, que nos permitiriam ‘ser alguém’, ter uma profissão desejada e sermos bem sucedidos. O horizonte de expectativas era relativamente previsível: se cumpríssemos a nossa parte, se nos esforçássemos, se trabalhássemos o suficiente, o mundo encarregar-se-ia de nos ressarcir de todo o empenho demonstrado. Mesmo a guerrilha que existia em parte incerta, os rumores sobre a insustentabilidade da situação política portuguesa, as notícias que eram comentadas em surdina sobre os movimentos de libertação, limitavam a esperança de uma vida em África, onde as instituições assegurariam uma desejada normalidade.

1.1. A Escola

No ano de 1972 entrei para a pré-primária, fui para uma escola grande, cheia de miúdos, onde a minha irmã tinha andado. Tive a mesma professora que ela teve, o que fez com que me sentisse em casa. Gostava da professora mas detestei as aulas. Como já sabia ler e fazer contas pensei que me fossem ensinar coisas novas. Mas não, as primeiras aulas (pareceram muitas, mas não sou capaz de precisar) foram dedicadas a picotar figurinhas: um pato, uma árvore... Depois passámos a pintar dentro de figuras... Nem mesmo a possibilidade de usar canetas de feltro me deixaram satisfeita. Eu queria fazer cópias, contas de subtrair, multiplicar, queria aprender história (os meus irmãos e o meu pai passavam a vida a contar episódios sobre os reis de Portugal e eu imaginava uma série de princesas, cavalos a galope, lutas contra os maus). Não me lembro de ter aprendido nada nesse ano que eu valorizasse, pelo menos na escola. E, talvez, daí tenha nascido uma certa rejeição aos trabalhos manuais: detestava picotar, fazer barquinhos, cortar e colar os papéis coloridos. O treino da motricidade fina era encarado como um espaço de pensar noutras coisas, mas não aquilo que estava a realizar. Descobri rapidamente que dois tempos podiam coexistir num mesmo espaço: o tempo do gesto preciso e, em simultâneo, o tempo da imaginação, de pensar histórias que me colocassem longe dali. E isso era bom.

Quando fui para a 1ª classe mudei de escola porque tinham feito uma nova mesmo em frente à minha casa. A minha mãe, da janela da sala, via-me sentada na minha carteira. Já não era preciso levarem-me à escola e lanchava em casa. Nesta fase houve uma descoberta: na outra escola não havia meninos negros na minha turma e agora tinha vários colegas que moravam no muceque. Vivendo em Angola era natural que nas escolas houvesse mais população negra do que branca. Mas isso não acontecia. Tive um irmão de criação, natural de Angola, que frequentava a mesma escola que os meus irmãos. Ele era um único miúdo negro da turma. A Domingas, que trabalhava lá em casa, tinha filhos da idade dos meus irmãos e outros ainda mais velhos, que não andavam na escola nem brincavam connosco. Eles viviam no muceque e lá faziam a sua vida, em ritmo próprio e com os afazeres marcados por um tempo e necessidades próprios. Os meus pais diziam que o filho mais velho da Domingas era o único que sabia ler, ele pertencia à Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e tinha ido muito novo para o mato. Na minha imaginação ele era uma pessoa muito má, apesar de ser filho da Domingas, que era boa e deixava-me comer fuba. Dizia-se, lá em casa, que os miúdos iam para os movimentos terroristas, onde aprendiam técnicas de guerrilha e, em alguns casos, eram alfabetizados e seguiam estudos no estrangeiro. Foi, portanto, com algum espanto que vi na escola meninos, vindos daquela zona da cidade, com uma forma de falar diferente e que preferiam claramente os seus vizinhos para as brincadeiras no recreio.

Não conhecia as palavras racismo, segregação, exclusão social, achava apenas que havia pessoas que viviam no muceque, eram quase todas negras e não iam à escola. Mas não fazia mal porque havia muitos miúdos na minha rua que também não queriam ir para a escola e eram meus amigos. O Universo estruturava-se a partir de visão maniqueísta de leitura simples: o bem é o que dizem os pais, e o mal, naquele tempo, eram os terroristas.

A proximidade das entre os negros do muceque e os brancos que residiam na cidade fazia-se pelo facto de haver muitos trabalhos que eram feitos quase exclusivamente por eles, por exemplo, o trabalho doméstico. Havia também outra forma de proximidade que passava pelas obras assistências

desenvolvidas pela paróquia a que pertencíamos. Toda a família tinha práticas religiosas e desenvolvia atividades na Igreja. Para além da recolha e distribuição de alimentos, roupa, que todos fazíamos, o meu irmão mais velho pertenceu a um grupo que fazia parte de um projeto de alfabetização, dirigido à população que residia naquele muceque. Crianças e adultos iam a uma escola improvisada aprender a ler e a escrever. A Igreja reuniu fundos para adquirir material escolar, improvisou-se uma sala de aula e angariaram-se voluntários para este projeto.

Mais tarde, o ter vivido em Luanda, foi um fator importante de aproximação e motivação enquanto formadora. As aprendizagens que decorreram das vivências, ocorridas naquelas paragens, o conhecimento da paisagem, as saudades daquele espaço, foram decisivas para o desenvolvimento de atividades com adultos, com quem trabalhei, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O conhecimento de uma geografia e de uma gramática de afetos tornou muitas situações de formação mais fáceis, quer para os formandos quer para a formadora. Possibilitar a ocorrência de experiências significativas, para o desenvolvimento de aprendizagens, é facilitada porque podia integrar experiências de vida na rigidez nos programas curriculares. E há um retorno neste processo: os formando ensinam-me a ver, segundo outras perspectivas, a sociedade angolana hoje, a relação dos angolanos com os portugueses e com o colonialismo.

A revolução dos cravos pôs fim à nossa experiência em Angola e possibilitou um contexto de mudança que reestruturou práticas de vida e modos de ser. Descobrimos que os planos mais estáveis podem desaparecer sem deixar rasto. Voltámos para a aldeia dos meus pais, situada no concelho da Guarda. A mudança foi, decisivamente, significativa: vivíamos numa cidade, situada noutro continente, com as comodidades inerentes a um certo desenvolvimento económico, e passámos a viver numa aldeia, onde a maior parte das casas não tinha luz elétrica, não havia saneamento básico, existiam três casas com telefone. No Verão anterior os militares tinham construído fontanários públicos, o que foi encarado como uma melhoria, muito significativa, para a qualidade de vida dos aldeões. Contudo o choque maior não decorreu destas circunstâncias.

O regresso à terra onde nascemos não foi fácil: fomos estigmatizados pelo facto de termos voltado em circunstâncias adversas. Os 'retornados' eram considerados uma ameaça à ordem instituída: eram muitos e vinha alterar a ordem de oferta/procura no mercado de trabalho.

A inserção num espaço rural de um número significativo de portugueses que retornavam às suas terras alterou hábitos e costumes naquelas paragens e obrigou a um esforço da sociedade na criação de infraestruturas que dessem resposta a esta nova realidade. Adaptamo-nos, adaptaram-se... e a convivialidade deu lugar a projetos de vida que enriqueceram aquelas paragens em particular. Uma aldeia constituída por um número reduzido de pessoas, e já com alguma idade, deu lugar a uma comunidade rejuvenescida, pelo menos durante algum tempo.

A inexistência de escolas públicas na aldeia, ou em povoações vizinhas (a mais próxima situava-se na Guarda, a 23 quilómetros da aldeia), com o ensino preparatório e secundário, fez com que a maior parte da população desse por concluído os estudos na quarta classe. Na aldeia havia apenas uma escola primária, com duas salas de aula. Numa ficavam as crianças que frequentavam as 1ª e 2ª classes e na outra estavam as da 3ª e 4ª classes. Foi nesta escola que fiz a 3ª classe e onde tomei contacto com uma pedagogia que usava as reguadas de uma forma nada frugal. Contas com resultados errados ou ditados com erros ortográficos eram sinónimo de castigos. A mim coube-me duas vezes este castigo porque as contas de dividir eram um tormento. E, como era de esperar, não foi o castigo que resolveu o que quer que fosse. O meu pai explicou-me como se colocavam a vírgulas e não houve mais reguadas.

A escola, sobretudo nos dias das contas de dividir e quando havia ditado, era triste. Eram tempos em que se lia alto, em conjunto, se dizia a tabuada como uma lengalenga, se faziam cópias intermináveis e se distribuíam castigos corporais.

Havia um colégio privado, situado em Manteigas, a dez quilómetros da aldeia, que possibilitava a conclusão do ensino secundário. Os meus irmãos

estudaram neste colégio até que os meus pais decidiram que seria melhor vivermos perto de Lisboa, local onde o meu pai trabalhava.

Assim fomos viver para Mem Martins, Sintra, onde fiz a 4ª classe. Devido a um acréscimo da população estudantil, provocado pelo regresso dos portugueses das ex-colónias e pelas mudanças socioeconómicas do país, houve dificuldades em arranjar espaços escolares para dar resposta a esta procura. A minha escola estava longe de ser um espaço tradicional: era constituída por duas salas-de-aulas onde anteriormente existira um estabelecimento comercial. Não havia espaço exterior onde pudéssemos brincar. Contudo, foi um ano que lembro com especial carinho. A professora organizava as atividades escolares, não estabelecendo dias fixos para realizarmos as diferentes tarefas, o que fazia com que a monotonia não se instalasse. Para além das aprendizagens centradas nas propostas de trabalho dos manuais, a professora trazia outros materiais: artigos de jornais, poemas, músicas. No âmbito da área Estudo do Meio fizemos trabalhos de pesquisa: trazíamos jornais, retirávamos imagens e textos que achássemos interessantes para a temática a desenvolver. Ficámos a conhecer que tipo de serviços e indústrias existiam, no nosso país, partindo do conhecimento da realidade existente no nosso concelho. Fizemos uma visita para conhecer uma das fábricas existentes em Mem Martins, o que nos permitiu perceber o conceito de transformação de matéria-prima. Formou-se um clube do livro, trocávamos livros entre nós e depois conversávamos sobre o que tínhamos lido. Os livros que circulavam entre nós decorriam dos nossos gostos ou daquilo a que tínhamos acesso. A professora falou-nos das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian, organizou uma visita da carrinha à nossa escola e tornamo-nos sócios. Falou-nos também da biblioteca de Sintra, situada (na altura) no Palácio Valenças. Visitámos os Bombeiros Voluntários e tomámos contacto com o trabalho que desenvolve. Recordo as aulas daquele ano como um momento que me permitiu conhecer a realidade à minha volta, fosse na forma de monumentos, atividades económicas, ou pela história, os hábitos e costumes das gentes do concelho de Sintra.

Numa altura em que conceitos como o multiculturalismo, diferenças étnicas eram pouco debatidos, a professora propôs-nos a realização de trabalhos

sobre estes temas. Como tínhamos dois colegas de etnia cigana na turma, cuja adaptação não tinha sido fácil, a realização daqueles trabalhos permitiu um melhor conhecimento dos seus hábitos culturais, o que criou maior proximidade.

Com esta professora não existiam castigos corporais, quando cometíamos o mesmo erro várias vezes a professora sentava-se ao pé de nós e explicava novamente. E, claro, líamos, escrevíamos e fazíamos muitos problemas. Com tão exíguos recursos materiais fez-nos crescer, tendo atenção ao que está à nossa volta, proporcionando experiências significativas de descoberta do mundo e de nós próprios.

A entrada para o ciclo preparatório possibilitou o contacto com uma nova realidade: nova escola, muitas disciplinas, que nada tinham a ver umas com as outras, e não havia a menor intenção de nos ser mostrado que podia ser de outra forma. No 7º ano mudança para outra escola, em fase de construção. Só tivemos aulas em Janeiro e, por isso, tivemos as aulas prolongadas até finais de Julho. Com tanto tempo sem os ritmos cadenciados dos tempos escolares houve oportunidade de explorar os segredos da Biblioteca de Sintra.

Com o 9º ano mudança de escola novamente e no 10º ano, a mesma coisa. Fui para a Escola Secundária de Santa Maria – Sintra. Desde o ensino preparatório até ao final do unificado há constantes a ter em conta: a precariedade dos vínculos dos professores às escolas (tive, a várias disciplinas, dois ou três professores por ano); raras vezes tive o mesmo professor em dois anos consecutivos; o espartilho existente entre disciplinas (muitas disciplinas, nada tendo a ver umas com as outras). Não falo das condições físicas das escolas pois na 4ª classe não tínhamos grandes condições materiais mas foi um dos anos mais marcantes no meu percurso de formação.

Muitas disciplinas, muitos professores, muitos programas, é a memória mais viva desse tempo. Lembro-me de cinco professores que me marcaram positivamente. O professor de Matemática do 9º ano que, não utilizando exemplos concretos, tornava a disciplina interessante porque fazia dela um jogo: os dados são estes agora temos que encontrar uma solução. E eram

permitidos vários percursos para chegarmos a um mesmo fim (nem sempre isto aconteceu com outros professores). E quando isto acontecia ele brincava: «fazes uma viagem tão longa para chegares mesmo ali ao lado!» ou «o mais complicado é fazer simples»! A professora de Português do 9º ano porque gostava de literatura (nem sempre é fácil encontrar quem realmente goste de ler), que tornou a leitura de *Os Lusíadas* uma aventura, que estimulava o gosto pela escrita e não ostracizava aqueles que não achavam interessante tal prática, que aliava a música à literatura e fazia uma leitura muito particular dos programas da disciplina.

A professora de Português do 10º ano porque tinha sentido de humor, gostava de arte em geral e de literatura em particular. Aliava géneros para que, por exemplo, as *cantigas de amigo* fizessem sentido e propiciassem uma experiência estética significativa a adolescentes com quinze anos. Ensinou-nos que a escrita era outra forma de respirarmos. É certo que a gramaticazinha foi dada, as regras cumpridas, mas lembro-me que a primeira vez que vi teatro profissional, a peça *A Castro*, pelo grupo *A Barraca*, foi numa visita de estudo por ela organizada. Lembro-me das conversas, após termos visto a peça, sobre o efeito dos espalhos sociais nas nossas vidas, e do ator Carlos Paulo lançando uma fita vermelha sobre o público significando a morte da sua amada.

A professora de Filosofia do 12º ano tinha uma metodologia diferente de construção das aulas: partia de problemas e depois apresentava as perspectivas dos filósofos. Dizia muitas vezes que antes de acharmos seja o que for sobre qualquer tema, temos que conhecer, dar-mo-nos ao trabalho de tentar perceber as respostas de cada filósofo. Só depois nos devemos aventurar na construção de perspectivas críticas sobre as ideias dos outros. Havia um enorme rigor no que era dito e no que era exigido, quando falávamos ou escrevíamos.

Outros houve que foram importantes quer por aspectos positivos quer por aspectos negativos: fiquei a odiar materiais fotocopiados, dados em série, sem que percebêssemos qual a sua utilidade. Outra prática que constituiu um ódio de estimação, durante muito tempo, foi a utilização do retroprojektor: infundáveis

aulas sucediam-se em que os professores liam o que tinha nos acetatos (hoje são os *powerpoint* que cumprem a função, quero crer que apenas em alguns casos, de entediar os formandos). Com isto pretendo dizer que qualquer que seja o recurso utilizado para criar situações de aprendizagem, terá que fazer sentido para os envolvidos e não dar resposta a outro tipo de necessidades.

Que marcas deixaram tudo isto na minha vida? Permitiu-me reconhecer que as regras rígidas do sistema escolar podem ser sempre sujeitas a um exercício de interpretação. Pertencer a um sistema não quer dizer que nos deixemos submergir nele. Se o programa disciplinar aponta para o desenvolvimento de competências críticas, estas devem ser praticadas não apenas como exercício ensinável mas como prática interiorizada generalizada em contexto diversos de vida em comunidade. Se o cumprimento dos programas domina claramente a lógica do ensino nas escolas, a apropriação daquele desiderato faz-se em situação : com o desafio que cada grupo de alunos ou aluno nos coloca, com os contextos e motivações que surgem em cada momento de aprendizagem. É certo que se estamos num contexto formativo onde os alunos têm exames, por exemplo, nas disciplinas dos 11º e 12º anos, as práticas que visam a aprendizagem de competências abertas, como o desenvolvimento do espírito crítico, apesar de serem consideradas fundamentais são apresentadas de modo formatado: se surgir A deve responder B. A imperatividade do cumprimento dos programas rege os dias da comunidade educativa porque a centralidade dos exames na vida de todos os envolvidos impede que outro tipo de metodologia possa ser desenvolvido. Assim a memorização, sem recurso a um exercício de contextualização, surge como elemento decisivo na preparação eficaz para a realização, com sucesso, de um exame. A eficácia do processo ensino-aprendizagem, nestas etapas formativas, traduz-se pelos níveis de aprovação nos exames e pelo abandono escolar. A retórica das competências assume uma semântica diversa face aos objetivos que são definidos pelo modelo de acesso ao ensino superior. Certo é que este modelo tem sofrido alterações mas, quase sempre, na forma e não na substância.

O ciclo de estudos que abrange o ensino básico até ao secundário, seja pela via de prosseguimento de estudos ou pela via profissionalizante, obedece à

lógica da formalização estrita, com componentes teórico-práticas variáveis, mas seguindo um modelo tipificado, que responde ao que se consideram ser as necessidades de um Estado moderno, produtivo e garante da igualdade de oportunidades no processo de formação de todos os seus cidadãos.

A escolha do curso de Filosofia foi decidida por volta dos quinze anos, após a leitura da obra *Memórias de uma menina bem comportada* (*Mémoires d'une jeune fille rangée*) de Simone de Beauvoir. Licenciada em Filosofia, a autora narra o percurso que fez, em termos pessoais e formativos. O seu percurso pelas diferentes instituições de ensino, desde um colégio católico até à Sorbonne. A escolha da Filosofia, em detrimento da Matemática, o questionamento que fez em relação à sociedade, em geral, e às instituições escolares, em particular, fizeram-me decidir por esta licenciatura.

O modelo de ensino universitário que encontrei na Faculdade de Letras de Lisboa em nada se parecia com o modelo das escolas secundárias: os professores eram, na maior parte dos casos, pessoas inacessíveis. As aulas teóricas eram expositivas, uma extensa bibliografia era posta à disposição e os alunos deveriam trabalhar de forma autónoma. Os professores que davam as aulas práticas eram quase sempre mais acessíveis, já que era naquele espaço que trabalhávamos em conjunto textos da tradição filosófica. O modelo escolar acentuava a rigidez dos programas, a centralização da Ação na figura do professor e, mais uma vez, reconhecia que o espaço de diálogo era diminuto.

A quase inexistência de apoio ao desenvolvimento de projetos/ trabalhos obrigou a que o nível elevado de autonomia se desenvolvesse. A aprendizagem por tentativa e erro era uma constante e o estabelecimento de parcerias entre colegas (o trabalho colaborativo) emergiu com a necessidade de colmatar insuficiências manifestas quer pelo sistema de ensino quer pela ausência competências pessoais. Contudo, o trabalho de leitura autónoma (procura-se na leitura pistas para a resolução de problemas que de outra forma não conseguíamos resolver) promoveu o desenvolvimento de outras competências: capacidade de análise e seleção de materiais, construção de texto, desenvolvimento do espírito crítico.

Como me tornei na professora/formadora que sou? A via mais próxima para responder a esta questão é socorrer-me da amplitude implícita na expressão: 'foi a vida' ou o conjunto do que aconteceu durante o percurso, tanto o que conseguimos enunciar como o que se esconde na teia das palavras ou o que preferimos esquecer. Enunciar momentos de vida e do percurso académico que, de modo direto, estabeleceram padrões de resposta, definiram perspectivas de verdade, moldaram valores, modos de ver o Mundo e o que nele acontece, é um exercício que esconde mais do que revela. O que é decisivo em cada momento? Que situações alteram ou reforçam as práticas de vida? A escolha de um fio cronológico, para a narrativa, é um meio de dizer que há processos de causalidade implícitos nas escolhas, nas vivências e na memória destas.

Neste percurso, e seguindo uma cronologia óbvia, há um momento em que, formalmente e com um enquadramento institucional, iniciei a preparação para o exercício da função de professor/formador. Os desafios que são colocados hoje à escola, apesar de semelhantes não eram iguais aos que existiam aquando da minha formação, há cerca de vinte e dois anos. A complexidade de situações sociais trouxeram para a escola uma multiplicação de funções atribuídas ao professor. Não basta exercer o ensino de uma dada área curricular, possuir um rigoroso domínio ao nível de conhecimentos e metodologias, mas é-lhe proposto exercer funções, em contextos diversos, que exigem que sejam colocados em Ação competências que respondem a necessidades da comunidade educativa. Ora, a formação de professores que tive, na fase inicial, obedeceu, em parte, a uma lógica de transmissão de conhecimentos teóricos sobre modelos educativos. Numa segunda fase, houve uma desvinculação entre os modelos que as áreas das Ciências da Educação propuseram e a área da Didática da Filosofia. Às Ciências da Educação coube o papel de divulgar diferentes modelos de aprendizagem e as formas de organizar os currículos; à didática da Filosofia coube analisar o rigor dos conteúdos transmitidos. A estrutura da formação inicial de professores teve um cariz teórico, mesmo quando a orientação do trabalho a desenvolver tivesse exigências práticas. As práticas pedagógicas do ensino universitário e aquelas exigíveis pelo ensino secundário não eram coincidentes mas, muitos docentes (nos quais me incluo)

privilegiaram as práticas a que estavam habituados em contexto de formação. A relação entre a teoria e a prática foi e é um caminho difícil de percorrer.

A formação contínua de professores ocorreu num contexto situacional específico: a emergência de um paradigma tecnológico conduziu à necessidade de apropriação de ferramentas que permitissem um domínio de saberes ligados à computação. Parte significativa das ações de formação realizada centrou-se na aprendizagem de utilização de programas informáticos. Refira-se que, em cerca de vinte anos, na zona de Lisboa, quase não ocorreram formações (creditadas) para professores no domínio da Didática da Filosofia.

Atualmente existe um leque de oferta para formação de professores, ligado às Universidades, quer no domínio das didáticas quer em temas curriculares específicos, numa lógica de aprendizagem que assume o modelo económico produtivo (Fernandéz, 2006, p.65) como realidade inexorável. Se as necessidades de formação são uma realidade sentida pela comunidade escolar, a sua obrigatoriedade, em relação aos créditos a obter para efeitos de progressão na carreira, desvirtua um propósito que, inicialmente considerado útil, passa a ser instrumento para outros fins, que ultrapassa a tentativa de resolver problemas. Não fazemos formação quando precisamos e quando existem propostas adequadas às nossas necessidades, mas todos os anos temos que ter X créditos de formação.

1.2. A formação de adultos

Durante a minha catividade profissional houve poucos anos em que não trabalhei com adultos. A experiência iniciou-se com o ensino complementar noturno, depois com o ensino recorrente por unidades capitalizáveis e seguiu-se o ensino recorrente por módulos capitalizáveis. Mais recentemente trabalhei num CNO, como formadora de CLC e CP, nos processos de RVCC. Atualmente, no âmbito do programa Novas Oportunidades, é formadora e mediadora dos cursos EFA.

Durante o meu percurso formativo nunca houve qualquer abordagem à questão da formação de adultos. No ano a seguir ao estágio iniciei a minha experiência de ensino de adultos, ainda no âmbito dos cursos complementares noturnos. A metodologia que segui obedeceu à lógica do ensino diurno, dirigido, é certo, a outro público, mas com uma configuração organizativa semelhante, centrando-se numa pedagogia autoritária, onde o papel do professor era central, a didática presente obedecia a uma cadência entre o questionamento, a apresentação de respostas e, na fase dos testes, na avaliação do que tinha permanecido daquele exercício. O recurso a estratégias diversificadas (visionamento de filmes, análise de outros elementos que não o que consta nos manuais) centravam-se numa mesma lógica, permitir que o programa fosse dado. O pretendido era a formalização de resultados, em momentos definidos e com recurso à prova escrita. A assimetria valorativa entre o registo oral e a prática escrita acompanhava o processo avaliativo em quase todas as situações educativas. Recorrendo a fórmulas matemáticas, desenhávamos um modelo onde quantificávamos as prestações que cada aluno produzia, valorizando claramente a prova escrita em detrimento de outras formas de participação nas atividades letivas.

Como refere Rui Canário, a organização escolar: *«(...) marcada por uma comparticipação estandardizada dos tempos e dos espaços, das formas de agrupamento de alunos, dos saberes (lógica disciplinar). Esta ordem temporal e espacial, bem como a natureza da divisão do trabalho entre professores, estão ao serviço de uma concepção cumulativa do conhecimento, em que o currículo escolar corresponde a um menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Alimentando-se, em permanência, de informações estruturadas recebidas do exterior, o sistema escola funciona tendo como base a repetição dessas informações: repetição pelo professor (...), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu (processos de avaliação).»* (Canário, 2008, p.100)

O recurso a diferentes objetos e situações didáticas obedecia à lógica dos conteúdos programáticos. A noção experiência de vida entrava na dinamização das sessões enquanto elemento que possibilitava validar situações formais. Se

estávamos a abordar dilemas éticos, o recurso à experiência de vida era um dado importante e decisivo para a apropriação de um conjunto de conceitos que permitia avaliar uma dada realidade. A questão que aqui tentamos pensar não se circunscreve só a questões estritamente didáticas mas na inserção destas práticas num sistema de ensino que não assume a diferença dos públicos a que se destina.

Rui Canário, referindo-se ao currículo de uma escola dirigida massas, utiliza a noção de “linha de montagem” e conclui que: « *A taylorização dos processos de ensino aparece, portanto, estreitamente associada a processos de repetição e transmissão de informações que dispensam quer a experiência prévia dos aprendentes quer um processo de questionamento e de pesquisa*». Se considero que a normatização imposta pela organização escolar conduz a procedimentos tipificados, esquecendo as características próprias da população adulta, na disciplina que lecionava (Filosofia) as finalidades e competências para que apontavam o programa, visavam a formação de um ser mais consciente e crítico face ao mundo que o rodeava, independentemente da faixa etária, situação social e profissional. Veja-se que finalidades são apontadas para o programa da disciplina:

«*A disciplina de Filosofia, em co-responsabilidade com as demais disciplinas das áreas curriculares do ensino secundário (...) assume, como suas, a partir da sua especificidade, as seguintes finalidades:*

- *Proporcionar instrumentos necessários para o **exercício pessoal da razão**, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida.*
- *Proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projeto de vida próprio**, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.*

- *Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político** crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.*
- *Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma **sensibilidade cultural e estética**, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.*
- *Proporcionar mediações conducentes a uma **tomada de posição sobre o sentido da existência**, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.» (Almeida,2001,p.8)*

Estas finalidades permitiam desenvolver competências específicas relativas à produção de discurso, à utilização criteriosa de informação, à leitura crítica de materiais em diferentes suportes, à problematização, conceptualização e argumentação no seio da tradição filosófica. Ora tais finalidades e competências a atingir inserem-se no que é definido pelas políticas públicas levadas a cabo pelo Ministério da Educação, (inspirados em recomendações da UNESCO) para práticas educativas que promovam o desenvolvimento dos processos educativos dos cidadãos e aplicáveis em qualquer fase de vida dos cidadãos, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Obedece a um claro ideário político e social que promove uma sociedade mais justa, organizada e apta a enfrentar os desafios da vida moderna ...

Continuo a acreditar que grande parte dos princípios que constam dos programas, sejam os de Filosofia ou de Psicologia, sejam os referenciais de Cidadania e Profissionalidade ou o Cultura, Língua e Comunicação,

apresentam linhas orientadoras de ação que, no confronto com procedimentos e exigências institucionais, perdem a relevância enquanto instrumentos promotores de um processo de educação, pensado como transformação, não só como formação (se entendermos que formar é adequar um fim, um *telos*). Por outro lado, acredito igualmente que o impacto da escola ou de qualquer situação formativa de carácter formal, dependem mais de quem somos do que da lista de itens que a impõem como necessária. E se a escola parece estar por todo o lado, as pessoas, com o seu contexto de vida, também estão por todo o lado.

No primeiro ano que dei aulas a adultos, como referi anteriormente, o que aconteceu de novo foi somente o tempo: as práticas didáticas não eram diferentes daquelas que decorriam no ensino de diurno, com adolescentes e jovens, só decorriam num período noturno. Talvez o que mais me impressionou, de forma negativa, foram os níveis de abandono escolar: as turmas do ensino noturno acabavam o ano lécito quase, invariavelmente, com menos de metade dos alunos inscritos. As razões apontadas para este facto podem ser múltiplas: gestão do tempo (organização da vida familiar e profissional), desmotivação em relação ao modelo de formação, coexistência de processos formativos, entre outras. Sempre que pude questionar os alunos que abandonavam a escola, a resposta não se centrava exclusivamente no modelo de ensino, mas na organização da vida familiar e profissional. O cansaço provocado pelo trabalho, as deslocações e a gestão da vida familiar, dificultavam a conciliação entre as tarefas a realizar. É certo que, na maior parte dos casos, o regresso à escola tinha razões ligadas à necessidade de certificação, para efeitos de progressão na carreira profissional, porque a valorização dos adquiridos em contexto de aprendizagem não formal eram claramente marginais.

O ensino recorrente surgiu como um modelo que podia minimizar o abandono escolar porque apresentava uma organização curricular mais flexível, o processo de aprendizagem dependia do ritmo de cada aprendente, podendo este capitalizar as unidades no tempo que considerasse adequado. Mas, como refere Licínio Lima : «O ensino recorrente remete para uma escolarização de

segunda oportunidade, predominantemente em escolas de ensino regular e através de cursos noturnos, frequentados por um público em que predominam os jovens insuportados no ensino regular diurno. Beneficiando de regras próprias e de uma importante rede pública já instalada e disseminada por todo o país, o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono, (...)»(2008, p. 41). O que se afigurava como uma solução à medida das necessidades de escolarização da população adulta resultou num fracasso, se avaliarmos a experiência pelo ponto de vista do número de adultos que concluíram o ciclo de estudos.

A minha experiência enquanto formadora do ensino recorrente tem dois momentos distintos: a fase do ensino recorrente por unidades capitalizáveis (ESRUC) e a fase do ensino recorrente por módulos capitalizáveis (ESRMC). Se no ESRUC a flexibilidade temporal, para a capitalização das unidades, era um elemento atrativo, os procedimentos ligados às didáticas subjacentes a este modelo de ensino, tiveram um efeito direto no seu insucesso. O ESRUC implica um grau de autonomia, por parte de aluno, que, na maior parte dos casos, não existia. As escolas organizavam turmas onde coexistiam alunos em diferentes etapas do percurso formativo, o que implicava a realização de tarefas, por cada um deles, de acordo com as suas necessidades. Acontecia com frequências os alunos queixarem-se porque a atenção do professor se dirigia a outros colegas (para tirar dúvidas, apontar caminhos de investigação, orientar estudos), o que perturbava a concentração de quem estava a realizar trabalho ou impedia que a resolução das suas dúvidas fosse feita no tempo desejado. Também considero que a interiorização de um modelo escolar que, independentemente do tempo que se andou na escola, deixa um conjunto de expectativas que pode funcionar positiva ou negativamente quando surge um modelo novo. Parte significativa dos adultos com que trabalhei pedia-me aulas tradicionais, isto é, que eu apresentasse problemas, apontasse possíveis soluções e então os alunos poderiam realizar os trabalhos. As orientações, quer do ESRUC, quer, hoje, no âmbito dos cursos EFA, apontam para uma didática diversa que, por não fazer parte dos referenciais de escola que os adultos detêm, são objeto de forte resistência. O método expositivo é encarado pelos alunos como aquele que mais se adequa ao seu processo de aprendizagem. Sem dúvida que este

método é um meio eficaz para transmitir um conjunto significativo de informações, quando o objetivo é fazer um enquadramento de um tema, a compreensão de conceitos; o limite desta prática situa-se na pouca intervenção que o adulto tem no processo porque, na maior parte dos casos, se limita a assimilar os conteúdos, sem que aconteça o desenvolvimento de competências, entendida como a apropriação de um saber em contexto que promova mudança.

No caso do ESRMC, concordo com a afirmação que Cármen Cavaco faz na sua obra *Adultos Pouco Escolarizados* (2009 p.268): «Os estudos sobre o ensino recorrente são unânimes em considerar que esta oferta é marcadamente influenciada pelo modelo escolar e, nesse sentido, extremamente desadequada face ao público que visa servir, os adultos».

Com efeito, o ESRMC propunha aos jovens e adultos um modelo de ensino muito semelhante ao que existe no ensino regular diurno, quer no que diz respeito aos programas quer em relação à avaliação. A reforma que existiu no ensino recorrente introduziu elementos que o aproximaram mais do ensino regular e o afastaram da formulação e propósitos manifestos aquando da criação do ensino recorrente (aprender com autonomia obedecendo ao tempo próprio que cada aluno necessita para efetuar o seu percurso de aprendizagem).

Este afastamento constatou-se também nos cursos EFA, da proposta inicial ao que hoje existe, as diferenças são inúmeras e decisivas para a avaliação da implementação destes cursos. Como refere Cármen Cavaco (2009, p.295): «Os cursos EFA surgiram como uma oferta de carácter inovador para os adultos pouco escolarizados, porque contemplam: i) uma articulação entre formação de base e a formação profissionalizante; ii) um percurso formativo baseado no referencial de competências-chave; iii) um processo de reconhecimento e validação de competências que permite a identificação dos adquiridos experienciais dos formandos e a definição de percursos individualizados de formação; iv) a figura do mediador que visa assegurar o acompanhamento dos formandos e equipas pedagógicas ao longo da formação; v) o módulo Aprender com Autonomia que se destina a identificar e

promover estratégias de autoformação; vi) o Tema para a Vida que se inspira numa estratégia de transversalidade dos saberes e que exige uma articulação entre os vários formandos» .

No caso dos cursos EFA de nível secundário, a estrutura mantém-se mas os pontos v) e vi), mencionados anteriormente são substituídos pela Atividade Integradora que supõe a realização de projetos que abranjam todas as áreas de formação. Pretende-se com isto ultrapassar a lógica das disciplinas estanques e dotar os formandos de meios para resolverem problemas, com graus de complexidade diversos, que incluam o recurso a diferentes saberes.

Se numa primeira fase as ‘respostas à medida’ dos formandos constituíam uma mais-valia desta proposta, constatou-se que, devido à complexidade inerente ao processo, foi abandonado aquele desiderato e foram tipificados os percursos formativos. Também, como refere Cavaco (2009), o processo de análise e validação dos adquiridos experienciais, em função dos referenciais de competências-chave igualmente foi abandonado. O grau de subjetividade inerente ao processo de validação de adquiridos experienciais foi considerado como elemento decisivo para que as equipas pedagógicas rejeitassem aquela prática. Os esclarecimentos pedidos à tutela, sobre parâmetros que balizassem a massificação desta prática, recolocaram a questão na autonomia das equipas pedagógicas.

Existem ainda inúmeras dificuldades relativas ao funcionamento dos cursos, aos referenciais de competência-chave (clareza na formulação e sobreposição de temas), à articulação entre a formação de base e a formação tecnológica (nos cursos de dupla certificação), à avaliação, à constituição/mobilidade das equipas pedagógicas e, ainda, a questões administrativas.

Se a articulação horizontal do currículo e a individualização dos percursos eram características positivas nos cursos EFA, assistimos à transformação destes em percursos definidos e obedecendo a uma lógica disciplinar. Também verificamos que o abandono deste tipo de formação é muito significativo. Isto ocorre porque os processos de RVCC constituem uma possibilidade de certificação que, na maior parte dos casos, se traduz por um percurso mais

limitado no tempo. Com a reformulação dos critérios de frequência no RVCC (23 anos e 3 anos de experiência profissional para os 18 anos e três anos de experiência profissional), os jovens adultos recusam um percurso que, por vezes, atinge três anos, no caso de se realizarem em escolas.

De um tempo em que a valorização dos adquiridos experienciais era quase inexistente no sistema educativo português, passámos a uma lógica de certificação massiva com base nos saberes adquiridos em contextos formais, informais, não formais. Tal movimento enquadra-se nas políticas desenvolvidas pela Comissão Europeia que conduzem a que os Estados membros apresentem resultados quanto às qualificações dos adultos, de modo haja maior convergências entre os ativos da União Europeia. Como refere Ana Luísa de Oliveira Pires (2007, pp8-9), há princípios que devem estar presentes na definição das políticas e práticas de validação como, por exemplo, a validação das aprendizagens não-formais e informais deverá ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e tratamento; as entidades promotoras de certificação devem fornecer orientação, aconselhamento e informação sobre os sistemas e abordagens aos indivíduos, garantindo mecanismos de controlo de qualidade quando há validação de aprendizagens; os processos de validação devem ser imparciais e garantir que não há conflitos de interesses. Refere-se ainda que os técnicos devem ser competentes.

Ora a introdução de novas práticas nos sistemas de educação/formação produziram alterações significativas, quer nas diferentes comunidades a que se dirige quer em relação aos intervenientes neste processo. O paradigma da certificação da população ativa trouxe mudanças substanciais às práticas de formação e ao papel atribuído ao formador neste processo.

Com as sucessivas mudanças no contexto da educação/formação de jovens e adultos, é exigido ao formador que interiorize, também ele, a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. A formação contínua e formal é uma exigência da carreira enquanto docente e formadora mas é também uma necessidade quando desafios constantes são tornados presentes. Aquando do início do ensino recorrente, não tive qualquer formação específica, no sentido de serem

explicados quais os princípios e práticas inerentes àquele modelo de ensino. No início do ano letivo, foi-me dado um horário e ficou por minha conta (e do meu grupo disciplinar) a gestão de uma situação nova. Lembro-me que era o primeiro ano que existia ensino recorrente na escola onde estava colocada, logo não havia capital de experiência adquirido para se iniciar um trabalho colaborativo, sustentado em práticas já conhecidas. Analisados os programas, as sessões decorreram sob um clima da aprendizagem, quer por parte dos formandos, quer por parte dos formadores.

Nova escola, novos começos. Com o RVCC a experiência foi diferente: a ANQ colocou como condição necessária à existência do CNO na Escola onde trabalho, possuir formadores que tivessem frequentado a formação disponibilizada pela Agência Nacional de Qualificações (ANQ). O modelo de formação teve três vertentes: uma componente teórica (explicitação do modelo, objetivos, meios e finalidades), uma componente prática (simulação de um processo de RVCC) e, por último, um momento de avaliação do trabalho efetuado.

A estrutura da formação permitiu-me perceber o processo mas as questões colocadas em relação ao referencial (modo de operacionalização) tiveram respostas vagas remetendo-me para a experiência como situação decisiva para que essas dúvidas se dissipassem. De facto, algumas delas encontram resposta no contacto com os adultos, enquanto outras ficaram por responder. Estas últimas prendem-se com os processos de seleção dos candidatos ao processo de RVCC. A existência de um técnico de diagnóstico, que procede ao encaminhamento para percursos formativos, é um fator importante para a criação de situações de reconhecimento de competências. A figura do formador surge num segundo momento, apesar de a tutela reafirmar que este deve ser um projeto conjunto entre os vários membros da equipa técnico-pedagógica. Nesta fase, é-me solicitado que propicie situações que promovam a desocultação de competências que o adulto possui. Esta tarefa é nova: nada ensino, em termos de conteúdos formais, mas parto do conhecimento que tenho do percurso de vida de cada adulto para fazer com que este valorize os seus adquiridos experienciais. Uma outra vertente importante neste processo é

a explicitação dos referenciais. Uma das dificuldades mais assinaladas pelos adultos é, por um lado, compreenderem o referencial, por outro lado, relacionarem as suas experiências de vida com a formalização daquele documento. Este trabalho exige a participação da equipa e é neste espaço que ocorrem os momentos de formação mais significativos. São as aprendizagens que efetuo no seio das equipas pedagógicas que me vão preparando e dotando de meios para responder às necessidades de cada adulto. As diferentes perspectivas, consoantes os formadores e o profissional, em relação ao processo de cada adulto, permite avaliar de modos mais consubstanciados o trabalho desenvolvido.

Enquanto formadora dos cursos EFA, não existiu qualquer momento de formação, de carácter formal. É no seio das equipas pedagógicas, e na relação com os adultos, que vou adquirindo meios para desenvolver o trabalho que conjuntamente realizamos.

1.3. O Mundo

*Há só um modelo de justiça em todos os Estados: o que convém aos poderes constituídos. Ora estes é que detêm a força.
De onde resulta (...) que a justiça é a mesma em toda a parte: a conveniência do mais forte.*
Platão, *República*, 339a1

“Procede deste modo, caro Lucílio, reclama o direito de dispores de ti, concentra e aproveita todo o tempo que até agora te era roubado, te era subtraído, te fugia das mãos [...]. Podes indicar-me alguém que dê justo valor ao tempo, aproveite bem o seu dia e pense que diariamente morre um pouco? É um erro imaginar que a morte está à nossa frente: grande parte dela já pertence ao passado, toda a nossa vida é já do domínio da morte! [...] Coisa alguma nos pertence, Lucílio, só o tempo é nosso.”

Sêneca, *Cartas a Lucílio*

A relação que temos com o mundo, o modo como construímos saberes e nos apropriamos dos saberes dos outros, a aprendizagem do ver, a construção de um espaço próprio, a organização dos afetos, a mundividência a partir da qual o discurso sobre as coisas ganha forma, de onde emergem? O questionamento sobre a ordem das coisas, a organização da vida, e de tudo o que ela contém,

gerou uma inquietude que encontrou na Filosofia um espaço familiar, onde a pergunta, a inquietação não era vista como terra estranha mas, antes, um lugar de partilha e construção de sentido.

Na história dos afetos filosóficos, Michel Foucault surge como um dos autores que mais influenciou a forma como penso a sociedade e as instituições, o papel do indivíduo e a sua categorização, a linguagem enquanto instrumento de poder. Com efeito, as obras de Foucault *As palavras e as coisas e, sobretudo, a Arqueologia do Saber, Vigiar e punir e a Vontade de saber* apresentam uma noção de saber ligado a práticas de exercício de poder, cuja face mais tangível se encontra na forma como as instituições organizam a nossa vida em sociedade, como vigiam, controlam e disciplinam o comportamento do indivíduo, devidamente fundamentadas e objetivadas pelo discurso da ciência. Utilizando a análise arqueológica e, mais tarde, o procedimento genealógico, o filósofo, mais do que definir um processo cronológico de acontecimentos, ou uma perspectiva epistemológica que inclua a clara definição de critérios de cientificidade, apresenta-nos a forma como o saber se vai constituindo, organizando, adquirido significado, sem definir um critério de verdade em relação a estes.

O que é pretendido por Foucault é mostrar como o saber é produzido, que condições assistem ao seu aparecimento, que configurações convocam e imprime à sua volta. Reconhecendo estas características podemos então perceber de forma mais clara de que modo somos afetados por ele, como pode ser alterado ou, caso não seja significativo, possa ser eliminado. A tarefa do filósofo será então perceber como se relacionam os conceitos de verdade, de saber e poder e o modo como condicionam as sociedades.

Há no pensamento de Foucault um claro afastamento da concepção finalista e contínua da História, procurando no saber de cada época as condições que estão presentes no seu aparecimento. A ciência, e o saber em geral, articulam-se com os dispositivos teóricos, tecnológicos, e outros, presentes numa época, e que produzem uma configuração específica àquela formação de conhecimento. Como refere Foucault “é no elemento do saber que se determinam as condições de aparição de uma ciência, ou pelo menos de um

conjunto de discursos que acolhem ou que reivindicam os modelos de cientificidade” (1994, p. 724).

É nas formações discursivas que localizamos os objetos de saber e podemos proceder à análise sobre o seu aparecimento, ao impacto que têm sobre a realidade circundante e de que modos são modificados. O sujeito do discurso, por sua vez, não é meramente aquele que enuncia, mas aquele a quem é outorgado poder para o realizar, definido institucionalmente pela competência que possui. Por sua vez, o enunciado pode ser utilizado, por quem de direito, em contextos específicos: o professor afere as aprendizagens recorrendo a dispositivos (enunciados) tipificados e que emanam de um contexto científico (avalia-se o processo ensino-aprendizagem em função dos objetivos, conteúdos, competências, recursos, entre outros).

A análise que Foucault, e utilizando o exemplo do processo ensino-aprendizagem, tem como objetivo perceber qual o efeito da utilização deste tipo de enunciado. Partindo do princípio que não há enunciados neutros, há que perceber o porquê da existência desta formulação, qual a sua finalidade, quem beneficia. Analisando os programas de formação de adultos – Cursos EFA, e consultando os resultados de aprendizagem que um formando deve atingir numa Unidade de Formação de Cidadania e Profissionalidade, deparamo-nos com o seguinte: deve reconhecer as responsabilidades inerentes à liberdade pessoal em democracia, assumir os direitos e deveres laborais enquanto cidadão ativo, identificar os direitos fundamentais de um cidadão num estado democrático contemporâneo e participar consciente e sustentadamente na comunidade global, ou seja, diferentes áreas de saber (ciências) concorrem para que se precise a orientação dos formandos, de modo a que estes respondam às exigências quer de um estado moderno e democrático quer do mercado de trabalho. Em suma, o discurso evidencia práticas e decisões que pertencem a um projeto político e ideológico, situáveis num contexto histórico definido, e que sujeitam a pessoa ao que é correto, aceitável e preferível.

Foucault apresenta-nos o conceito de sociedade disciplinar para evidenciar a existência de um modelo de Estado que regula a vida das populações nos mais diversos campos: económico, social, cultural. Cabe ao Estado as decisões

sobre o que é aceitável e o que não é, criar os meios necessários para corrigir os erros em função das metas que se pretendem atingir. A vida das populações encontra-se estritamente regulamentada: os mais diversos dispositivos governamentais vigiam o quotidiano das populações: as câmaras espalhadas pelas cidades, as portagens, os pagamentos por multibanco, os livros de ponto no trabalho, a data e hora da consulta médica. É possível um escrutínio rigoroso não só do que devemos aprender mas de grande parte dos afazeres quotidianos.

Foucault refere que o poder disciplinar se dirige não só ao comportamento do indivíduo mas também ao seu corpo. Para a consecução deste objetivo as escolas, as prisões, os hospitais, os asilos foram criados e/ou aperfeiçoados de forma a que possa existir uma maior vigilância e um mais fino controle sobre o exercício das vontades, de modo a que a recompensa e a punição sejam administradas mais eficazmente. O filósofo fala da sociedade do Panoptismo¹, onde a vigilância dos indivíduos é a forma de organizar e regulamentar as suas vidas, tendo como princípio que a governabilidade dos indivíduos se baseia em parâmetros estritamente económicos: a população deve ter a vida organizada, segundo métodos racionais e objetivamente aferíveis, que promovam a dinamização de uma economia de mercado, onde os mais preparados possam produzir e consumir mais e os outros são excluídos. No entanto, essa exclusão não se efetua fora do um espaço social, se não cumpre as regras é 'recuperado' através da disciplina, seja através da reeducação, ou formação. Assim, como refere Foucault "os métodos que permitem o controlo minucioso das operações do corpo asseguram a sujeição constante das suas forças impondo-lhes uma conexão docilidade-utilidade" (1975, 121).

¹ *O Panóptico (...) tem seu princípio não tanto numa pessoa como numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos, produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos (...) Pouco importa, consequentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do director, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados (...) Quanto mais numerosos esses observadores anónimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado.* Foucault (1975, p. 167)

A manutenção do estado das coisas é promovida pela ênfase do individualismo, pela valorização da organização e regulamentação de todas as áreas da vida das populações, pela promessa do bem-estar inerente à ordem instituída e pela promoção do medo em relação ao que é aleatório, diferente, descontextualizado.

A perspectiva de Foucault, no que diz respeito à caracterização da sociedade contemporânea como promotora do consumo e do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de acordo com as exigências de sociedade capitalista, articula-se, segundo a minha perspectiva, com análise realizada por Finger e Asún (2003; p.98) quando avaliam o projeto histórico da educação de adultos, enraizado no paradigma do desenvolvimento, nomeadamente daquilo a que chamam ‘turbocapitalismo’ e economia de casino.

A substituição do conceito de “desenvolvimento”, quer em termos ideológicos quer como prática, (Finger e Asún,2003,p.99) pelo do comércio livre tem um impacto decisivo na forma como se organizam as sociedades, como se projeta o que é determinante para o seu funcionamento aceitável, que valores presidem às escolhas e, a partir destes, se desenvolvem estratégias que visam a sua organização socioeconómica. Em termos foucaultianos poderíamos colocar a questão efetuando a genealogia dos poderes que emergem das práticas institucionais dos diferentes organismos que estruturam o tecido social.

Finger e Asún apontam a liberalização dos mercados financeiro como estando na origem da substituição do conceito de desenvolvimento pelo comércio. Um mercado de capitais, quase sem regras, estabelece um novo ordenamento económico que implica consequências a nível social, político, ecológico e cultural complicadas: “ (...) polarização económica, depreciação do trabalho, a emergência de atores económicos incontrolláveis e, através deles, a destruição da própria ideia de mercado.” (Finger e Asún, 2003,p.99).

O novo ordenamento económico tem um efeito decisivo sobre a concepção da pessoa, do seu lugar no mundo. Vemos pelo que produzimos e como os meios de produção exigem menos mão-de-obra assistimos a uma escalada do desemprego e conseqüente desvalorização de parte da população. O grupo de

‘excedentários’, ‘disponíveis’ é encarado como um produto de uma inevitabilidade histórica.

A mudança do modelo de Estado é outro elemento para o qual chamam a atenção Finger e Asún (2003, p.103). Com efeito, segundo estes autores existem duas fases no processo de transformação do Estado: a primeira, resultado da globalização económica e financeira, caracteriza-se pela distribuição pelas organizações privadas de competência que até então pertenciam à esfera de ação do Estado (segurança social, definição do modelo de desenvolvimento industrial e estabilização macroeconómica (Finger e Asún, 2003, p.103). A alienação do poder do Estado, sobre estas áreas, constitui um momento decisivo de passagem à segunda fase de transformação deste. Estes autores chamam a atenção para a necessidade de reforço dos poderes do Estado como um fator imprescindível ao desenvolvimento dos mercados de comércio livre: «Cabe ao Estado, em particular, assegurar o cumprimento da lei e da ordem, as regras comerciais e os direitos de propriedade. (...) Nesta segunda fase o Estado deixa de ser soberano e torna-se instrumento das corporações multinacionais, em cujo benefício estão a ser impostos direitos de propriedade e regras comerciais». (2003, p.103).» O Estado fica refém de corporações, tendo estas ou não rosto, que definem a mobilidade das estruturas produtivas, os modos de vida aceitáveis (porque produtivos) e financiam tudo aquilo que maximize o lucro num curto espaço de tempo do Estado, sobre estas áreas constitui.

O mundo não se reduz a *práxis* dominantes, contudo não podemos ignorar que a forma como encaramos a realidade, construímos teorias, organizamos saberes, têm um correlato estrito com o modo como a organização social, no seu todo, se estrutura. A pluralidade discursiva, sobre o indivíduo, a organização social, as instituições e a cultura em geral, permite-nos perceber que a dissonância, o particular, a falha, o diferente que pode ter um peso decisivo na alteração da ordem das coisas. Perceber a constituição do poder, observar de onde emerge, que língua fala, como atua, é um projeto que ganha peso crescente quando a sociedade deixa de responder às necessidades e aspirações dos indivíduos. Sabermos qual o peso que o ‘panóptico’ tem na

organização da nossa vida é perceber que outras arquiteturas podem responder às necessidades que achamos serem as nossas neste momento.

O mundo reduz-se a teorias? A resposta mais imediata será negativa. Contudo, a relação que estabelecemos com o mundo possui uma semântica e uma sintaxe próprias, decorrentes de contextos localizados, que configuram experiências, permitem olhares, escritas, formas de relacionamento em combinações definíveis. Daí que o tópico Mundo seja abordado por teorias e não por experiências singulares. É certo que o encontro com pessoas, a realização de viagens, a leitura dos livros, a presença constante da arte no cotidiano, o trabalho, o efeito das organizações, são constantes que tecem a existência e marcam a singularidade do trajeto das nossas vidas. Mas as teorias permitem igualmente o exercício da singularidade, mediante a apropriação de um saber que se constrói e nos constrói num mesmo exercício.

A resposta à questão inicialmente proposta, como me tornei na professora/formadora que sou, encontra forma numa trama constituída por fios vários que se cruzam e estão na origem de práticas, de formas de interpretar a realidade e de a transformar. Os espaços que definem o lugar onde as práticas formativas decorrem, e todos aqueles que os habitam, tiveram e têm um papel decisivo no modo como nos apropriamos dos meios e definimos práticas. O espaço escolar marca decisivamente a forma como nos apropriamos das situações porque as práticas que interiorizamos no nosso processo formativo definem um modelo de aprendizagem do qual dificilmente nos deslocamos. Por outro lado, a comunidade educativa reforça a justeza desse modelo. Os processos de aceitação e mobilização para efetuar alterações metodológicas em contexto escolar ou/e de formação encontram uma forte resistência. Daí que o trabalho que nos propomos realizar insere-se neste tópico. Dar a conhecer de que forma foi posto em prática o desenvolvimento das Atividades Integradoras no âmbito dos cursos EFA-NS.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: UMA PERSPECTIVA

2.1. As políticas públicas de educação e formação de adultos

A educação e formação de adultos² não sendo um fenómeno novo, ganhou uma notória visibilidade em Portugal, mobilizando interesse em comunidades que ultrapassou os tradicionais domínios institucionais onde esta temática era debatida. Com a criação do programa Novas Oportunidades, 14 de Dezembro de 2005, como ação conjunta entre o Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, o governo assume que o desenvolvimento do país passa por uma aposta clara na qualificação da população portuguesa. Daí a proposta de alargamento do referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. A decisão tomada fundamenta-se numa perspectiva estratégica consubstanciada na centralidade que a qualificação expressa no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico. Apesar de politicamente se reconhecer o esforço feito na promoção da educação, dirigida a vários públicos, é reconhecido que as taxas de abandono escolar, sobretudo no ensino secundário, atingiram, no início do segundo milénio, valores que rondavam os 40%. Aliando-se esta evidência ao fraco desenvolvimento económico do país, estatui-se um nexo de causalidade entre estes dois fatores. A aposta na qualificação da população adulta é assumida como um instrumento de desenvolvimento económico que terá como consequência uma maior inclusão social e a criação de uma sociedade mais justa mas também mais competitiva. Deste modo, o conceito de educação e formação de adultos ganha contornos mais precisos porquanto se inscreve num programa do governo que o define dentro de um modelo de educação e formação precisos.

² Utilizaremos os conceitos de educação e formação de adultos como sinónimos e contextualizando esta realidade com a definição de Licínio Lima (1988), citado por Canário (2008a) :«O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não-formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma perspectiva de desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.»

Canário (2008^a, p.11) refere o conceito de educação de adultos «como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo», e, neste sentido, sempre esteve presente na vida dos indivíduos em qualquer contexto histórico e social. A educação de adultos, como resposta a necessidades individuais e/ou inserindo-se em estratégias políticas presentes na definição de ideais de sociedade, constitui o pano de fundo no qual se inscrevem as tentativas de dar sentido ao individual e ao coletivo.

Tendo em conta os contextos social, económico e político atuais observamos os processos de mudança que definem a educação e formação de adultos sob uma ótica assente numa visão estratégica que visa consolidar um modelo social utilitarista: a sociedade exige modelos de formação que respondam às exigências do crescimento económico, decorrendo destes a promoção quer da empregabilidade quer da coesão social. Maior e melhor formação constituem-se como condições necessárias à consolidação e/ou promoção do desenvolvimento económico das sociedades e, conseqüentemente, a uma maior equidade na distribuição de responsabilidades e recursos. Se analisarmos o prefácio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI, realizado em 1996, sob a coordenação de Jacques Delors, a educação é também perspectivada sob um ponto de vista instrumental que permitirá não só o desenvolvimento harmonioso do ser humano mas também «(...) fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (...)» (p.11). A concreção deste objetivo sugere o conceito de educação ao longo da vida que, no referido texto, surge sob a forma de educação permanente que potenciará as capacidades adaptativas relacionadas com as exigências do mercado de trabalho mas que, ao mesmo tempo, permitirá «(...) a construção contínua da pessoa humana dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para “Uma sociedade educativa”.» (p.18)

A ideia de uma sociedade educativa «(...) marcada pela ditadura da oferta de informação e de conhecimento, opõe-se a uma sociedade determinada pelo ritmo e pela procura da sabedoria: a Sociedade Educativa. O sonho desta nova Sociedade será realizar a unidade e a continuidade do aprender: em cada indivíduo, em cada comunidade, em cada nação. » (Roberto Carneiro, 2000,p.24). Assim o ideal de uma sociedade emerge caracterizado pela assunção que as partes envolvidas nos processos de educação e formação, que perpassam as vivências quotidianas dos indivíduos, chamam a si os processos de decisão sobre o que há a aprender. As comunidades de aprendentes surgem como resposta, por um lado, aos efeitos de uma globalização e, por outro, aos efeitos do individualismo. A sociedade civil chama a si a responsabilidade de definir o que considera mais útil à construção de uma sociedade, em que os seus membros se reconhecem como dotados de plenos direitos e responsabilidades, seja relativamente ao desenvolvimento de cada indivíduo seja em relação à construção do bem comum. O ideário humanista, que enquadra esta perspectiva, visa o « (...) desmantelamento do gigantismo burocrático que rege a ordem educativa sem cair num exagero neoclássico ou neoliberal de submissão do bem público ao simples jogo desregulado das forças de mercado.» (Roberto Carneiro, 2000, p.24).

Ora, a dificuldade de construção de sociedades educativas, seguindo o desenho conceptual deste conceito, reside na obtenção de um equilíbrio entre o desejo individual, isto é, aquilo que cada sujeito constrói como projeto de vida, e o que o Estado e os sistemas político-financeiros estabelecem como dominantes. O encontro (ou desencontro) entre o que é individual e o que os Estados assumem, enquanto mandatados para o exercício de programas sancionados eleitoralmente, define, em parte, o horizonte de problemas que se colocam no plano da educação e formação de adultos. A definição das competências do Estado e das competências dos indivíduos na construção de um modelo social que dê expressão às sociedades educativas nem sempre é clara. Observamos que num contexto marcado pela globalização (conforme a utilização de Giddens (2008, p.51) que designa aquele conceito como contemplando processos que intensificam cada vez mais a interdependência, que afeta localmente os indivíduos no quotidiano, onde o capitalismo assume

expressão quase exclusiva enquanto sistema económico, o que torna difícil encontrarmos práticas educativas e de formação que não sejam pensadas como uma qualquer mercadoria ou bem de consumo. Deste modo, os indivíduos são pensados como meios, acentuando-se a vertente da produtividade, secundarizando-se o ideal humanista, que perpassa nos documentos oficiais, por exemplo, da UNESCO, que elege a formação total do indivíduo como objetivo prioritário.

A atual ordem económica caracteriza-se por um claro enfraquecimento do poder político, em relação ao poder económico, manifesto na fraca regulação dos mercados financeiros, no assentimento dado à criação empresas de multinacionais que dominam o mercado nas diversas áreas de atividades económicas, pela aliança feita entre os interesses dos agentes económicos em detrimento da construção do bem comum. Assim, os Estados perdem um papel fundamental e central na organização da sociedade, constituindo-se como uma entidade que responde às imposições que o ordenamento económico mundial impõe às economias nacionais. É cada vez mais claro o abandono do conceito de Estado que detém a sua soberania, que define políticas públicas com todos os parceiros sociais, visando a construção do bem comum mediante práticas de ação reguladoras sancionadas democraticamente.

A inserção de Portugal na UE reflete, de forma premente, a necessidade de atuar, em diferentes campos de atividades, em função das metas impostas pelas políticas comuns, definidas num contexto que ultrapassa o processo de decisão decidido no e pelo país. Se a participação na UE não decorreu de uma imposição exterior (ser-se signatário de um tratado implica que voluntariamente se fez uma opção), o poder negocial, face a políticas que dificilmente poderão ser compreendidas como promovendo uma convergência de desenvolvimento de todos os países membros, para níveis semelhantes, é diminuto senão inexistente. Assiste-se, sobretudo nos países onde poder político e económico são mais frágeis, à aceitação de políticas sociais que definem a reorganização social de acordo com imperativos económicos. No campo da educação, a retórica dominante produz uma inversão de valores: a construção do homem, das suas potencialidades, como um todo, passa sobretudo pela noção de

empregabilidade ou pela referência ao indivíduo como um ativo. A educação e formação assumem uma dimensão fundamental como produtora de ativos em função das diretrizes de instituições supranacionais. Dale (2005) refere que uma reorganização política está na origem desta inversão. Assim, a constitucionalização neoliberal produziu novos sistemas educativos nacionais, uma vez que, ao revolucionar o conceito de Estado, reduzindo-o a um papel de coordenador de coordenações, este vai limitar-se a responder aos interesses do mercado e do investimento global, remetendo a sua responsabilidade face à educação para outros organismos de gestão internacionais, nomeadamente, o Banco Mundial, a OCDE, entre outros, pois sustenta-se na crença de que, por si, o Estado não teria meios para poder dar resposta às exigências que o reordenamento político e económico criou.

Portugal, enquanto pertencente à UE, é um claro exemplo do esforço que tem evidenciado no sentido de cumprir as metas de certificação exigida pelos parceiros europeus. A entrada numa era de modernização exige maiores índices de qualificações dos ativos nacionais. Ora, este tipo de retórica, que apresenta o desenvolvimento económico como condição suficiente e necessária, ao bem-estar das sociedades, coloca outra questão: se os índices de qualificações são baixos há que avaliar as variáveis implícitas nesta realidade e procurar soluções contextualizadas nas sociedades em que ocorrem. O que acontece é que os Estados com menores recursos, como é o caso de Portugal, respondem a esta questão aceitando a imposição de metas em troca de financiamento para a prossecução dos valores em questão. As estratégias definidas para responder a estas questões dependem mais das organizações internacionais, como a UE, a OCDE, e de plataformas intergovernamentais, como é o caso do Processo de Bolonha, que impõem tendências e coordenadas que orientam e condicionam formas de atuações políticas que claramente ultrapassam objetivos políticos nacionais (se é que estes existem claramente definidos quer nos programas políticos quer na sociedade, em geral).

O conceito de educação hoje surge como uma variável económica, associado a uma rede conceptual onde as noções de empregabilidade, competitividade,

produtividade são determinantes, enquanto a ideia de modelos educativos e formativos que promovam o desenvolvimento do indivíduo como um todo são secundárias ou remetidas para uma esfera privada.

2.2. O contexto europeu e o caso português

O processo de integração de Portugal na UE, como já foi referido, influenciou decisivamente as políticas de educação e formação de adultos. Se há um historial longo de preocupações sobre a temática da educação ao longo do desenvolvimento da UE, queremos referir-nos ao impacto que estas tiveram a partir das duas últimas décadas no século XX em Portugal. Assim, nos anos 80, o sistema educativo português, comparado com a maior parte dos estados europeus, apresentava um elevado nível de subdesenvolvimento, manifesto nas baixas taxas de literacia e qualificação da população, o que terá estado na origem do aumento do número de escolas profissionais. Segundo Antunes (2004), este aumento enquadra-se na redefinição de políticas educativas que visam favorecer (...) as interações entre os contextos de trabalho e os contextos escolares (p. 109). Através do PRODEP, que funcionou como instrumento de financiamento comunitário para este subsistema da educação, foram criadas, logo em 1989, cerca de cinquenta escola profissionais, que apresentavam uma oferta de educação escolar, com uma organização modular e uma duração de três anos, conferindo uma certificação profissional de nível III. O lançamento do ensino profissional veio dar um novo sentido e enquadramento à formação profissional inicial e à sua relação com o sistema educativo, conferindo-lhe a indispensável estruturação e finalidade educativa de base escolar, promovendo a concertação entre lógicas e iniciativas de diferentes parceiros e apresentando-se como uma resposta curricular e pedagógica adequada às necessidades e projetos locais de emprego e desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, prometia responder ao défice de qualificação que existia no país.

O período que abrange a aprovação do Ato Único Europeu, em 1986, e a assinatura do Tratado de Maastricht, em 1992, caracteriza-se pela elaboração de políticas, quer a nível nacional quer a nível comunitário, que estabelecem

uma matriz discursiva onde os polos discursivo-ideológicos seguem as necessidades que a conjuntura económica e social apresenta.

No Tratado de Maastricht são definidas as competências específicas na área da educação, com responsabilidades por parte de cada Estado-Membro em desenhar e organizar o seu sistema educativo de acordo com disposições comuns que visam reforçar a convergência de atuações. A partir de 1994, assiste-se ao desenvolvimento de programas de ação que reforçam escolhas de política educativa, nomeadamente, SOCRATES (educação); LEONARDO DA VINCI (formação) e COMENIUS (promoção de parcerias transnacionais de escolas do ensino básico e secundário).

Vários documentos foram fundamentais para se entender a educação e a formação como decisivos para uma melhor adaptação à realidade económica que a Europa estava a atravessar no momento, como o Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI. Neste é referido que: «Os sistemas educativos dos nossos países debatem-se com sérias dificuldades que não são apenas de natureza orçamental, dado que se relacionam com os males da nossa sociedade – a desintegração das famílias e a desmotivação resultante do desemprego- que refletem uma alteração da própria natureza do conteúdo do ensino. (p.17)» . Assim, a alteração da realidade social exige reformas nos sistemas de ensino e formação onde a tónica é colocada na empregabilidade: o mundo do trabalho exige autonomia, capacidade de diagnóstico e apropriação de instrumentos teóricos e práticos que promovam a adaptação a novas circunstâncias. O ensino deverá promover uma articulação estreita entre o saber e o saber-fazer, que ultrapassará etapas temporalmente e tradicionalmente fixadas, mas que se prolongará durante o ciclo produtivo do indivíduo. O referido documento reforça a ideia de que educação ao longo da vida é estratégica (cf. p.18) porque permite uma maior adaptação ao mercado de trabalho que caminha para um ordenamento onde a flexibilidade do seu enquadramento legal permitirá o combate ao desemprego. Consequentemente, quer a concepção de educação ao longo da vida quer a concepção da evolução do mercado de trabalho é claramente definida em função de fins económicos.

2.3. O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e os modelos de educação e formação de adultos

A educação como um processo que acompanha o ciclo vital do indivíduo sofre uma alteração, como refere Canário (2008a), a partir da conferência internacional de educação de adultos, ocorrida em Montreal em 1960, onde é feita uma clara associação entre o papel da educação de adultos e os processos de desenvolvimento económico.

A concepção de educação de adultos, associada ao conceito de educação ao longo da vida, que conheceu um notório desenvolvimento nos países do norte da Europa, estratifica-se a partir crença segundo a qual a mobilidade social se encontra associada a níveis educacionais elevados, cabendo ao Estado prover instrumentos necessários à aquisição de formação de segunda oportunidade, para que deste modo haja promoção social e uma melhor qualidade de vida.

Desde a publicação do Relatório Faure (“Aprender a Ser”), publicado há quarenta anos, a par de outros documentos produzidos pelas comissões da UNESCO, que o princípio da educação permanente foi considerado a “pedra angular” do ideal de “cidade educativa” e a “ideia mestra” para as políticas educativas futuras. Naquele documento são traçadas as linhas orientadoras para a educação do homem moderno, abrangendo áreas decisivas de ação. Faure aponta quatro corolários fundamentais que estruturam a concepção de ELV: a solidariedade entre os povos; a garantia dos direitos humanos através da democracia e educação; a expansão integral do homem, e o último, “aprender a ser”, que postula a necessidade do homem de, para além de adquirir conhecimentos ao longo da vida, ser ele próprio produtor de conhecimentos, num processo global e permanente. A configuração do ideal de educação da UNESCO surge sob a forma de educação permanente (*éducation permanente/lifelong education*), isto é, a de criar uma sociedade de sujeitos aprendentes, em que a obtenção de saberes possa ocorrer em todas as fases do ciclo vital de cada indivíduo, sendo esta desenvolvida no seio de um projeto político e social que define o bem-estar social aliado ao desenvolvimento económico.

Verificamos, contudo, que foi efetuada, nas últimas décadas, uma redefinição do conceito a partir de pressupostos políticos explícitos de cariz economicista. Se analisarmos os textos onde se faz a conceptualização inicial de educação ao longo da vida, constatamos que há uma clara aposta na educação como processo formal, não-formal, informal, individual e social. Assim, estariam envolvidos neste processo o sujeito aprendente, as suas circunstâncias pessoais e sociais, enquadradas por políticas sociais, defensoras de condições de equidade no acesso a processos educativos e formativos. Estes processos poderiam assumir diferentes modalidades de educação e formação, podendo ocorrer em contextos diversos dependentes de projetos individuais e sociais.

2.4. O contexto português: uma breve história sobre a educação de adultos

Em Portugal, na segunda metade do século XX, o desenvolvimento da educação de adultos, como refere Canário (2008a,p.49) «(...) deve a sua “visibilidade” social e política, numa larga medida, às ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco (ou nada) escolarizados. Essas ofertas educativas, de iniciativa estatal e de organismos internacionais, foram, sobretudo centradas na promoção da alfabetização». Daí que decorra, segundo o referido autor, a identificação do campo de educação de educação de adultos com os processos de alfabetização.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu entre 1953-1956, reproduziu o modelo escolar que permitia aos adultos o acesso ao ensino dentro de uma lógica de uma segunda oportunidade. A década de setenta traz alterações significativas em termos de políticas públicas também no campo da educação. Em Janeiro de 1971 é apresentado o Projeto de Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sob a tutela de Veiga Simão, ministro da educação de então, tendo como principal objetivo a democratização do ensino. Em Julho de 1973 é aprovado o projeto-lei que inclui o conceito de Educação Permanente, ainda que este subsistema educativo não assumisse carácter obrigatório. Com a queda do Estado Novo, a maior parte das medidas propostas pela Reforma Veiga Simão não chegaram a ser implementadas.

Foram ainda definidos, em 1973, os cursos de educação Básica de Adultos, também de cariz escolarizante. Se a alfabetização e a obtenção de um grau académico constituía um fim determinante destes projetos políticos, nos objetivos destes cursos constavam também a promoção e o desenvolvimento cultural e profissional das populações. Este tipo de iniciativas resultou da colaboração entre o Ministério da Educação e outros organismos estatais ou empresariais. Os Ministérios do Exército, da Marinha, das Corporações e Previdência Social e a Secretaria de Estado da Agricultura foram considerados parceiros privilegiados.

No período pós 25 de Abril, Canário (2008a, pp. 58-9) considera que houve dois períodos onde houve um forte investimento na educação de base dos adultos: «O primeiro remonta ao período posterior ao 25 de Abril (1974-1976) (...) e o segundo teve início nos anos 80 no quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA). A importância do primeiro período decorreu de orientações estratégicas que visavam (...) instaurar novas modalidades de relação entre os organismos oficiais e os organismos populares e concretizava uma política de articulação entre educação, a construção de uma consciência cívica e os processos de desenvolvimento local.» (p.59). O segundo período referido foi importante porque apesar de não ter correspondido às expectativas geradas, concretizou experiências pioneiras designadas como “abordagens territoriais integradas”. Destas duas experiências surge um modelo de educação de adultos desenvolvido no seio das experiências concretas do indivíduo, onde ocorre uma apropriação da realidade consoante as suas necessidades (pessoais, profissionais) mas apontando também para o desenvolvimento de competências cívicas.

A conclusão a que podemos chegar é que a educação e formação de adultos em Portugal, até aos finais dos anos 70, foi desenvolvida, apesar da existência de experiências particulares, dentro de modelos claramente escolarizados, como uma segunda oportunidade de aquisição de competências básicas ou de ensino complementar. Refira-se que a formação profissional coexistiu com

estes modelos estando, na maior parte dos casos, associada a instituições particulares e/ou empresas.

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86), é apresentado o subsistema de educação de adultos subdividido em duas vertentes: o Ensino Recorrente e a Educação Extraescolar. O Ensino Recorrente de Adultos é inserido na Subsecção IV – modalidades Especiais de Educação Escolar – da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) juntamente com a Educação Especial, a Formação Profissional, o Ensino à Distância e o Ensino de Português no Estrangeiro. O Ensino Recorrente de Adultos surge, no Artigo 20º, como tendo os seguintes destinatários: “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário” e também “aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo”.

A Educação Extraescolar encontra-se regulamentada na Secção II da LBSE, no Artigo 23º. De acordo com o n.º 2, do referido artigo, “a Educação Extraescolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa”. Os seus objetivos visam “eliminar o analfabetismo literal e funcional”; “contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”.

2.5. Os objetivos do Ensino Recorrente e da Educação Extraescolar

Os objetivos para a Educação Extraescolar são idênticos aqueles definidos para o ensino recorrente: visam erradicar o analfabetismo literal ou funcional bem como pretendem combater as desigualdades no acesso ou sucesso à educação dos indivíduos. É de salientar que, apesar da educação e certificação escolar de adultos estar assegurada pelo Ensino Recorrente, este também poderá ser um objetivo da Educação Extraescolar, o que implica o claro privilégio dado ao modelo escolar no domínio da educação de adultos. Note-se, no entanto, que, de acordo com o *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*, a

Educação Extraescolar “abrange o conjunto das atividades que se processam fora do sistema regular de ensino, organizando-se como resposta às necessidades da população adulta, aos seus interesses e aos papéis sociais que são chamados a desempenhar na sociedade atual” (ME, 1992, p. 51/52). Ainda de acordo com a mesma fonte, as atividades de intervenção são a animação sociocultural, a formação para o trabalho, reciclagem de conhecimentos gerais básicos, a alfabetização, a animação e dinamização de bibliotecas populares e o apoio a associações culturais.

O Ensino Recorrente recorre a uma matriz escolar quer na organização dos currículos quer nas orientações metodológicas presentes nas diretrizes programáticas. Daí que consideremos que a afirmação de Canário (2008, p.59) caracteriza objetivamente os propósitos implícitos no neste modelo de ensino: “A escolarização da educação de adultos constitui o (...) que melhor pode caracterizar esta evolução: por um lado, porque este subsistema se revela cada vez mais “refém”, nas suas conceções e práticas pedagógicas, do paradigma escolar; por outro lado, porque, na medida em que, progressivamente, se reduziu a uma dimensão de ensino recorrente, tornou-se um apêndice do sistema escolar regular, acolhendo os jovens que têm insucesso e/ou abandonam precocemente a escola regular.» A minha experiência, enquanto professora do ensino recorrente, reforça a consideração do autor. A organização quer curricular quer metodológica acentuava o paradigma escolar: a lógica das disciplinas, decalcada do ensino regular, e a avaliação (sumativa e sob a forma de testes) definiam o cariz deste projeto, pelo menos no que diz respeito às práticas que encontrei e que pratiquei nas escolas onde trabalhei. Contudo, realço como positivo o facto do ensino recorrente possibilitar que os adultos autónomos pudessem, em função dos programas propostos, gerir os seus processos de aprendizagem no tempo e no espaço que considerassem mais adequados às suas circunstâncias pessoais. Os adultos poderiam ter acesso a apoio pedagógico mas a frequência das sessões não era obrigatória, o que permitia uma gestão da vida profissional e pessoal mais facilitada.

2.6. A ANEFA : mudança de paradigma?

Em 1996 é criada a Comissão Nacional para o Ano de Educação e Formação ao Longo da Vida e, um ano mais tarde, o governo incumbe a um grupo de especialistas, coordenado por Alberto Melo, a tarefa de elaborar um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, atendendo aos baixos níveis de qualificação da população adulta e reconhecendo a necessidade de promover a educação e formação como um processo contínuo ao longo da vida. Os autores deste documento apontam para a urgência em desenvolver um sistema de educação de adultos que vá ao encontro das necessidades específicas da população adulta, acentuando que os modelos anteriores não tinham efetuado as reformas necessárias que definissem claras opções e responsabilidades políticas em relação ao modelo a desenvolver. Em Maio do mesmo ano é definido, através da Resolução de Conselho de Ministros nº59/98, o Plano Nacional de Emprego, o qual apresenta as estratégias para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal e que assenta em quatro pilares: melhorar a empregabilidade, desenvolver o espírito empresarial, incentivar a capacidade de adaptação das empresas e dos trabalhadores e reforçar as políticas de igualdade de oportunidades (Dias, 2009). Assim, deveria depender do Estado, para além do financiamento desta estrutura, a criação de parcerias e combinar uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa”, tendo em conta a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, e a educação para a cidadania. Em 1998, sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade é criado o Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (GMEFA), que lança o Programa S@bER+ que promove a ideia de uma aprendizagem permanente.

Através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, o Governo criava a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, segundo o referido documento, tinha como objetivo responder a necessidades da sociedade (promoção da igualdade de oportunidades, combate à exclusão social, promoção de uma sociedade do conhecimento), uma vez que seria constatável a insuficiente atenção dada à educação de adultos (conceito

definido como «o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades»). Assim, e de acordo com o referido Decreto-Lei, a estratégia para a educação e formação de adultos deve aliar as vertentes de serviço público e a de programa capaz de estimular e apoiar iniciativas individuais ou de organizações da sociedade civil, que respondam a necessidades locais ou regionais. Refere ainda que «a ação a desenvolver deve dar visibilidade e substância a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na ótica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania ativa.»

Um dos objetivos mais inovadores da ANEFA consistiu na construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não-formais dos adultos (através de Referenciais de Competências-Chave), tendo em vista a certificação escolar e profissional. Longe de esgotar a sua ação na criação deste projeto devemos ainda salientar o esforço desta agência na criação e divulgação de materiais de orientação para aplicação nas práticas de Educação e Formação de Adultos e no investimento que foi feito na formação especializada de formadores e dos outros agentes de intervenção socioeducativa. Reconhece-se o esforço feito pela ANEFA para criar dinâmicas diversas no processo de Educação e Formação de Adultos, atendendo às características do público a que se dirigia e tendo igualmente em atenção as circunstâncias sociais que o contextualizam (sejam pessoais ou profissionais). Outro elemento a reter, e tendo em vista os objetivos a que a ANEFA se propôs, reside na mobilização da sociedade civil e na motivação da população adulta para a obtenção dos meios que respondessem às suas reais necessidades de valorização pessoal e integração social. A ANEFA não pode levar a cabo a tarefa a que se propôs porque, devido a razões várias, entre as quais o seu enquadramento legal, foi extinta em 2002.

Contudo, é no período de vigência da ANEFA que pelo Despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro surge o enquadramento legal dos Cursos EFA,

com dupla certificação escolar e profissional. Estes cursos foram criados de modo a elevar os índices de qualificação escolar e profissional dos adultos, sendo estes considerados como «como tendo o dever de aprender ao longo da vida. Assim a cada um e a todos os indivíduos deverão proporcionar-se o tempo e o espaço necessários a uma atualização continuada, isto é, o dever de aprender encontrará em situações, contextos, organizações públicas ou privadas o lugar da sua consecução.

Assiste-se igualmente ao aparecimento do Sistema Nacional de RVCC (Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de Setembro.) que tem também como objetivo dar resposta à procura de certificação e de novas oportunidades de formação da população adulta que está ou esteve no mercado de trabalho. Assim, como no disposto no ponto 1 da referida Portaria: «O Sistema Nacional de RVCC estrutura-se a partir: a) Do referencial de competências chave de educação e formação de adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo quatro áreas de competências chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), (...)».

A operacionalização dos processos RVCC contribuirá decisivamente para a alteração do panorama português no que diz respeito às políticas públicas de educação de adultos. O RVCC possibilita a valorização dos experienciais adquiridos, procedendo à certificação destes, o que poderá potenciar a reorientação dos adultos para processos formativos, caso estes sintam necessidade de os adquirirem.

CAPÍTULO III - OS CURSOS EFA³

3.1. Enquadramento dos cursos EFA

Segundo o Despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, os cursos EFA constituem-se como uma oferta integrada de educação e formação dirigida a adultos, com idade com idade igual ou superior a 18 anos, numa

³ Em anexo (ANEXO I) surge o desenho institucional dos cursos EFA.

lógica de serviço público. O público alvo preferencial destes cursos são os adultos que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos e ativos empregados ou desempregados, inscritos nos centros de emprego do IEFP ou indicados por outras entidades, nomeadamente os beneficiários do rendimento mínimo garantido (RMG), os que se encontram em processos de reconversão profissional e ainda os trabalhadores das pequenas e médias empresas (PME). Pretende-se, deste modo, dotar os cidadãos de certificações escolares e profissionais de modo a promover a empregabilidade e a inclusão social e profissional.

Os Cursos EFA são promovidos por diversas entidades de natureza pública, particular ou cooperativa: estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional e financiados por diversos Programas.

Os cursos EFA assentam num modelo de formação que, adotando a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, promove níveis I e II de qualificação profissional, de modo a permitir aos adultos a inserção no mercado e trabalho, possibilitando ainda o acesso a trajetos formativos ulteriores. Outro aspeto importante e inovador, nesta oferta formativa para adultos, é a existência de percursos flexíveis de formação, que podem partir do reconhecimento e validação das competências adquiridas em contextos formais ou informais. Há claramente uma mudança de perspectiva na forma como se encaram os processos de educação e formação de adultos, uma vez que se preconiza a construção de currículos em função dos seus perfis individuais.

Existe uma estrutura curricular que define competências-chave a serem adquiridas pelos adultos, que integra uma formação de base (FB) e uma formação profissionalizante (FP), mas cuja gestão dependerá do perfil e das necessidades dos formandos. A formação de base destes primeiros cursos, definidas pelo Referencial de Educação e Formação de Adultos, apresentou as áreas de competências-chave (Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade) organizadas a partir de “Temas de Vida”. Estes temas, que

deveriam ser sugeridos pelo próprio grupo de formandos, correspondem a temáticas consideradas significativas, atendendo às experiências e interesses desses mesmos formandos, e constituíam um fator de reforço da motivação para a aprendizagem. Esta componente de formação integrava ainda um módulo, designado como “Aprender com Autonomia”, com 40 horas de duração, organizado em três unidades de competência (“Integração”, “Relacionamento interpessoal” e “Aprender a aprender”), que tinha um duplo objetivo: “proporcionar aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação” e “facilitar a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, estabelecer compromissos e definir regras”. (Idem, p.19.)

A aplicação deste modelo é assegurada por um mediador pessoal e social, coadjuvado por formadores, que posicionará os candidatos à qualificação num percurso formativo (básico 1, básico 2, básico 1+2, básico 3, básico 2+3), que concilia uma componente de formação de base com outra, profissionalizante. Assim, “após o reconhecimento e validação de competências prévias (saberes, aptidões, destrezas e atitudes), o número total de horas de formação para cada adulto será calculado atendendo à sua situação de partida relativamente ao Referencial de Competências-Chave, devendo respeitar-se, para cada formando, e, a partir da definição prévia de competências, um número limite – mínimo e máximo”. (Leitão, 2003, p.17).

Segundo a legislação, a formação profissionalizante, seguiria os referenciais de formação específicos, da responsabilidade do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); estruturava-se em unidades capitalizáveis, que podiam, ou não, incluir formação em contexto real de trabalho (esta apenas era obrigatória para os percursos B3).

O modelo de avaliação preconizada para os cursos EFA contemplava diferentes momentos: num primeiro momento era efetuado o reconhecimento e validação das competências, que se destinava a identificarem as competências prévias dos formandos, situando-os num determinado ponto de percurso formativo e orientando as decisões sobre o desenvolvimento curricular; num segundo momento, projetava-se uma avaliação formativa sobre o processo de formação, constituindo o ponto de partida para a definição de estratégias de

recuperação ou de aprofundamento; e, por último, a avaliação sumativa, que tinha como função servir de base para a decisão sobre a certificação e indicaria o nível de aproveitamento com que o formando concluiu o seu percurso de formação”.(Cf. Despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, Diário da República n.º 268, II Série.)

Aquando da conclusão do processo formativo são registadas as competências que foram reconhecidas e validadas previamente aos formandos, bem como aquelas que foram sendo adquiridas durante o processo de formação. Perante uma avaliação sumativa positiva, os formandos recebem um certificado de educação e formação de adultos, em função do itinerário formativo realizado.

Este modelo formativo sugere uma dinâmica própria, decorrente não só do referencial de formação mas sobretudo pela valorização dos adquiridos experienciais que definem o percurso formativo a efetuar.

3.2. A segunda fase dos Cursos EFA: características dos cursos EFA - NS

A configuração atual dos cursos EFA depende da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) criada em 2007 (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho), sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação com a seguinte missão: “A coordenação e execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades.” A criação da rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais da estratégia que visa elevar os patamares de qualificações da população adulta.

A Iniciativa Novas Oportunidades, levada a cabo pelo Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, foi apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e

adultos. Caberá à ANQ a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos que visam assegurar o sistema de RVCC e os cursos EFA, melhorar a qualidade da educação e da formação profissional, contribuir para o exercício de uma cidadania plena e promover a competitividade e a empregabilidade. Refira-se que há uma alteração estratégica aquando da criação da Iniciativa Novas Oportunidades porquanto o público-alvo a que se dirige não se centra essencialmente na população adulta mas abrange os jovens, sendo acentuada a ideia que é necessário fazer os maiores esforços que promovam a certificação como instrumento para suprir o desemprego.

Cabe aos Centros Novas Oportunidades⁴ o encaminhamento para ofertas que se insiram no projeto de vida e formação dos jovens e adultos. A mais-valia deste modelo reside na valorização que é feita das experiências de aprendizagem que os jovens e adultos efetuaram ao longo das suas vidas, nos mais diversos contextos. Segundo Pires (2005, p368), esta inovação, que compreende uma intersecção entre os mundos da educação/formação, trabalho e sociedade, vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida. Cabe aos CNO desenvolver um trabalho com os jovens e adultos que permitam, mediante o reconhecimento competências, definir um projeto formativo que promova a continuidade de aprendizagens que potenciem o desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa, cidadão e profissional.

Refira-se, no entanto, que há uma sistemática referência, nos textos oficiais, à necessidade de aquisição de competências que vão ao encontro do que é exigido pelos contextos profissionais nos quais os indivíduos estão inseridos ou naqueles onde se pretendem inserir.

⁴ Os Centros Novas Oportunidades, designados no início da sua constituição como Centros de RVCC, são a “porta de entrada” do adulto num processo de qualificação, uma vez que são responsáveis pelo acolhimento dos candidatos, procedem ao diagnóstico e triagem, definindo e traçando o perfil de cada adulto. Após diagnóstico procedem à identificação das suas necessidades e motivações relativamente ao nível de formação que pretendem realizar e respetiva certificação. É nesta fase fundamental que o adulto é encaminhado para um processo de RVCC, básico ou secundário, ou para uma oferta formativa que se enquadre dentro das expectativas e necessidades dos formandos.

Este processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto, como é referido no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (2006,p.16-17), tem um valor fundamental para o desenvolvimento do processo, apesar de se reconhecer que não é uma tarefa fácil. Daí que seja dito que: «O processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objetivo e neutro, ele é parte integrante do processo de estruturação social e tem um papel ativo nessa estruturação. (...)Tal abordagem evidencia o carácter dinâmico e complexo de competência, valorizando os atributos do sujeito mas articulando-os com o contexto específico onde este se situa. É ainda de realçar que esta abordagem chama a atenção para duas dimensões indissociáveis de tal conceito - a individual e a coletiva. Por um lado, o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interação com os outros, as normas e regras das comunidades.

Por outro lado, a competência não é dissociável das condições sociais em que se produz, apoiando-se em saberes que são socialmente construídos. Esta abordagem assenta, assim, numa ideia de competência como construção social, assumindo uma visão de processo e não de estado, o que torna difícil que ela seja formalizada e avaliada com instrumentos orientados para a avaliação/identificação de estados.»

Esta concetualização da noção de competência, embora apresente a uma amplitude interpretativa vasta, insere-se numa lógica de gestão de recursos humanos que visa, de modo objetivo, a aquisição de capacidade de adaptação às exigências do mercado. Deste modo, após evidenciação das competências que o jovem ou o adulto possuem segue-se a fase de aquisição daquelas que o transformam em capital humano produtivo, isto é, que promovam a sua empregabilidade, a sua mais-valia para sociedade. Aos indivíduos cabe o papel de melhorar o seu perfil pessoal e profissional, através da formação que é disponibilizada nos diferentes contextos (seja ela fruto de oferta pública ou privada).

De acordo como a Comissão Europeia (2004), surge-nos a seguinte definição de competência: combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e

atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também a “disposição para” e “o saber como aprender”. Perante a oscilação entre uma formulação do conceito de competência segundo uma visão mais abrangente, onde são integradas as modificações que ocorrem no sujeito pela aquisição de um saber em situação, que sendo constitutivo possibilita a sua mobilização em contextos adequados, e uma visão mais pragmática que assume a competência na sua dimensão instrumental, reconhece-se que na prática o exigido insere-se na segunda perspectiva, isto é, reconhece-se que a modificação do sujeito é valorizada enquanto fator de produção.

O conceito de competência-chave é central nos programas de educação e formação de adultos (EFA e RVCC) sendo os referenciais de formação o lugar onde são definidas o conjunto de competências que permitem uma participação eficaz dos indivíduos, em múltiplos contextos ou domínios sociais, o que permite o êxito global de cada indivíduo (saber agir autonomamente, defendendo ou reclamando direitos; assumir responsabilidades, definir objetivos pessoais; agir em diferentes contextos) e o funcionamento harmonioso da sociedade, resultando em benefícios comuns (cooperação; paz; solidariedade). A aquisição destas competências pode ocorrer ou ser desenvolvida em vários contextos formal, informal ou não-formal, ao longo da vida do ciclo vital dos sujeitos.

3.3. Modelo de Formação e Organização dos Cursos EFA - NS

Como já referimos anteriormente, os cursos EFA assentam em percursos de formação definidos a partir de um diagnóstico inicial, efetuado pela entidade formadora do Curso, ou de um processo de Reconhecimento e Validação das Competências (RVC), realizado num CNO, que visam validar os saberes adquiridos pelos adultos em diversos contextos ao longo da vida. Os percursos formativos a desenvolver, após um processo de decisão ocorrido entre o candidato ao processo e a equipa técnico-pedagógica, devem integrar de forma articulada uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas, num modelo com uma estrutura de formação modular (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro), que tem por base os referenciais de competências de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

Os cursos EFA caracterizam-se por apresentarem um carácter flexível, permitindo um ajustamento e adaptação do programa às necessidades dos formandos que devem, no entanto, inserir-se no disposto nos referenciais de formação. Estes organizam-se segundo as seguintes componentes: a) Formação de Base; b) Formação Tecnológica; c) Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (área de PRA) e d) Prática em Contexto de Trabalho (apenas para os cursos de dupla certificação). A formação de base está organizada em unidades e a cada unidade de competência corresponde uma Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD). A formação de base compreende três áreas de competências-chave: a) Cidadania e Profissionalidade (CP), a que correspondem 8 UFCD; b) Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), a que correspondem 7 UFCD; c) Cultura, Língua e Comunicação (CLC) a que correspondem igualmente 7 UFCD. Para além das unidades referidas, os formandos terão ainda 2 UFCD de escolha opcional. No que diz respeito aos cursos de dupla certificação, existe a definição de um conjunto de UFCD, da área tecnológica, definidas pelos referenciais de formação do respetivo curso.

Os objetivos visados pela formação de base, que possui um carácter transdisciplinar e transversal, são a aquisição de conhecimentos ou reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a (re)inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho. Pretende-se, ainda, potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, autoaprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas (Cf. Rodrigues, 2009).

Estas três áreas de competências-chave têm como suporte e base de coerência um conjunto de temas, designados, como “núcleos geradores”, que resultariam da contextualização, nos domínios privado, profissional, institucional e macroestrutural, de temáticas abrangentes, presentes na vida de qualquer adulto (Gomes, 2006). A partir de 2009, os referenciais apresentam as UFCD com uma estruturação diferente, isto é, a estruturação em núcleos geradores abordados por quatro domínios dão lugar à apresentação de um

tema para cada UFCD para o qual é apresentado um conjunto de resultados de aprendizagem a serem adquiridos pelos formandos. A cada resultado de aprendizagem correspondem subtemas e tópicos a serem abordados no âmbito deste. A nova configuração dos referenciais de formação está mais próxima da forma escolar de organização curricular do que a primeira versão (Anexo II). Consideramos que a primeira versão permite uma maior abertura na abordagem dos temas propostos; a segunda versão apresenta propostas mais fechadas, muito semelhantes ao que é apresentado em disciplinas como a Área de Integração, que integra o currículo dos cursos profissionais.

A formação tecnológica está organizada em UFCD correspondentes às competências técnicas e operativas fundamentais para o exercício qualificado de uma determinada profissão. Espera-se que exista uma articulação entre as duas componentes (de base e tecnológica) sendo esta da responsabilidade da equipa pedagógica, que deve sugerir aos formandos propostas de desenvolvimento de temas que vão ao encontro das suas necessidades de formação, desde que sejam contempláveis pelo referencial de formação.

O desenvolvimento da área de PRA, conduzida pelo mediador, mas devendo ser também um espaço de participação da equipa de formadores, deve ter uma regularidade quinzenal (quando o curso é realizado em regime laboral) e uma regularidade mensal (no caso dos cursos em regime pós-laboral). No âmbito do PRA efetua-se um balanço das aquisições feitas ao longo das sessões de formação, redefinem-se trajetos que permitam adquirir ou desenvolver as competências necessárias ao processo de certificação.

Para poder aceder a este modelo formativo o jovem ou adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem estar claramente definidas as condições de frequência do curso, nomeadamente quanto à assiduidade. Apesar dos contratos se celebrarem entre as entidades e os adultos, existem alguns aspectos que já se encontram definidos. Por exemplo, para efeitos de conclusão/ certificação do percurso formativo, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90 %, concorrendo este fator para que possa existir a avaliação qualitativa que culminar no processo de certificação. Mas a equipa técnico-pedagógica pode definir estratégias de recuperação dirigidas

aos formandos, que não tenham cumprido quer os requisitos de assiduidade quer as competências exigidas pelo referencial.

A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária deverão ter em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos, sendo identificadas estas situações no momento de ingresso no processo formativo. Os grupos de formação não podem exceder, em nenhum momento, os vinte cinco formandos ou serem inferiores a dez. No que respeita à carga horária destes cursos, não pode exceder as trinta e cinco horas semanais e as sete horas diárias, no caso do regime laboral. Em regime pós-laboral, a carga horária não pode ultrapassar as quatro horas diárias.

Os cursos EFA contemplam uma equipa técnico – pedagógica constituída pelo Mediador pessoal e social e pelos Formadores responsáveis pelas unidades de formação de cada uma das áreas de competências- chave da componente de formação de base e da componente de formação tecnológica, articulando com um representante da entidade formadora do Curso EFA. Poderá ainda fazer parte desta equipa o “tutor” responsável pela formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável, nos momentos de preparação e realização dessa fase do percurso formativo.

As funções que cada um dos membros da equipa técnico-pedagógica assume são diversos mas complementares. Deste modo, o representante da entidade formadora tem como principais funções: recrutar os restantes membros da equipa e fazer a sua gestão da equipa; organizar os procedimentos logísticos e técnico-administrativos da responsabilidade da entidade, por exemplo, organizar e gerir dos dados relativos ao curso no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Ao Mediador cabe o papel de fazer a articulação do grupo de formação, tendo em consideração as suas dinâmicas e as características de cada adulto, deve ter também um papel ativo no processo de recrutamento e seleção dos formandos, dinamizar e coordenação as metodologias de trabalho da equipa pedagógica; fazer a gestão técnico-pedagógica dos cursos e efetuar o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos.

Aos Formadores cabe desenvolver a formação na área/componente para o qual estão habilitados e deverão também participar no momento de diagnóstico dos Formandos candidatos a percursos tipificados, em articulação com o mediador. Cabe ainda aos formadores efetuar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico – pedagógica, o plano de formação que se revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no diagnóstico prévio ou, sempre que aplicável, no processo de RVCC, de acordo com a tipologia do percurso em causa. Refira-se que o formador, como orientador ou facilitador, é uma figura chave neste processo pois deve ter uma perspectiva abrangente sobre os referenciais de formação, sobre métodos e práticas adequadas ao público alvo a que se destina a formação, sobre os momentos para a realização da avaliação e sobre as metodologias a implementar para a consecução eficaz dos objetivos inerentes a cada processo formativo.

A avaliação nos cursos EFA, conforme o disposto na Portaria nº 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07, Capítulo V, tem como objeto as aprendizagens e as competências adquiridas pelos formandos a partir dos referenciais de formação. Assim a avaliação permitirá informar o adulto sobre os progressos efetuados e sobre as dificuldades sentidas no decorrer do processo que culminará com a certificação das competências adquiridas pelos formandos.

Segundo o Artigo 28.º da referida Portaria, a avaliação nos cursos EFA deve seguir os seguintes princípios: « a) Processual, porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação; b) Contextualizada, tendo em vista a consistência entre as atividades de avaliação e as atividades de aquisição de saberes e competências; c) Diversificada, através do recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza da formação e dos contextos em que a mesma ocorre; d) Transparente, através da explicitação dos critérios adotados; e) Orientadora, na medida em que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens do adulto, funcionando como fator regulador do processo formativo; f) Qualitativa, concretizando -se numa apreciação descritiva dos desempenhos que promova a consciencialização por parte do adulto do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões.»

A avaliação qualitativa é um pressuposto essencial de modelo que está presente nas diferentes modalidades do processo de avaliação, seja aquando da avaliação formativa (que dá conta do processo e, caso seja necessário, de o ajustar), seja aquando da avaliação sumativa cujo objetivo é fundamentar a certificação final.

No que diz respeito aos cursos EFA-NS é salientado pela referida Portaria nº 230/2008, Artigo 30.º que a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, onde o Mediador e a restante equipa devem organizar metodologias de trabalho que tornem este objetivo possível. De acordo com Rodrigues (2009), o PRA nasce e vai sendo construído a partir de processos participados, entre Formandos, Mediadores e Formadores. A construção do PRA permite aos Formandos refletir sobre as aprendizagens a empreender, os métodos facilitadores, os recursos a utilizar e os resultados que se pretendem obter, por etapas crescentes de complexidade. O PRA reflete assim o trabalho do Formando e o seu processo de aprendizagem individual. Logo, cada Portefólio é um documento único, independentemente do percurso de formação. No caso dos percursos flexíveis, o PRA estará marcado pelo seu início no processo de RVCC. Assume, nestes casos, um cariz mais autobiográfico porque realiza a exploração das competências adquiridas ao longo da vida, evidenciadas na sua “história”. Quanto aos percursos tipificados, a história de vida dos Formandos é explorada, tendo em vista a orientação para as motivações e expectativas pessoais, que se projetam na formação, sendo que o seu ponto de partida poderá também ser, naturalmente, um documento autobiográfico, no qual vão sendo contextualizadas todas as aprendizagens desenvolvidas em formação. O teor reflexivo do Portefólio implica que o formando se posicione face a problemáticas do conhecimento e do mundo atual; encontre associações significativas entre aprendizagens operativas/práticas e outras, enquadradoras e conjunturais e explore relações em assuntos relacionados entre si e lhes confira significado pessoal (Rodrigues, 2009).

Esta metodologia de trabalho não deve ser encarada apenas como a realização de um depósito de instrumentos utilizados no decorrer das sessões

de cada área de formação. Deve, sim, contribuir para um processo de reflexão permitindo ao Formando fazer um balanço sobre os seus métodos e ritmos de aprendizagem, ajudando-o a estabelecer melhor os objetivos a cumprir na continuidade do percurso. Isto significa que cada contributo para o Portefólio do formando é também uma forma de diagnóstico para a fase/atividade seguintes. De acordo com a mesma autora (Rodrigues, 2009) a área de PRA destina-se a apoiar o Formando na construção, organização e gestão dos PRA e organiza-se em sessões que podem ter vários intervenientes e cumprir diferentes objetivos, de acordo com cada momento específico do percurso de formação, servindo para: a) Planear e organizar os PRA; b) Construir os PRA, em função de (novos) trabalhos/contributos que decorram do desenvolvimento da formação, que é preciso integrar com coerência, de acordo com o plano concebido para cada Portefólio; c) Reformular os PRA, sempre que o decorrer do percurso de formação e o Formando em concreto, assim o determinarem; d) Consciencializar sobre a articulação entre conceitos e competências relativas a diferentes UFCD; e) Avaliar, nomeadamente na sequência de atividades integradoras, com efeitos na validação de UFCD.

Assim, a construção do PRA compreende várias etapas possíveis, desde a recolha de informação, que pode ser feita através de várias fontes ou suportes possíveis; seleção, análise e síntese da informação e respetiva contextualização no âmbito da atividade a realizar; reflexão pessoal sobre os possíveis sentidos construídos durante e após a realização da atividade; partilha de resultados recorrendo a recursos variados, mostrando evidências da sua aprendizagem e definir novas metas e objetivos, partindo de novos conteúdos.

O PRA deve corresponder a um projeto definido pelo formando, após alguns esclarecimentos acordados com os formadores e mediador, relativamente aos critérios que estão subjacentes a este modelo de formação, os quais incluem: plano de trabalho; diversificação de trabalhos e respetivas reflexões (as quais vão evidenciar as competências adquiridas); datação dos documentos, permitindo analisar o percurso e evolução do formando e seleção pessoal e motivada do conteúdo do Portefólio, dando liberdade ao formando para incluir

no Portefólio todas as versões que entender de uma atividade, até ao resultado final.

Na sequência de todo esse trabalho, é na área de PRA que se procede à avaliação, convertida em validações das UFCD que estiverem evidenciadas no PRA do formando num determinado momento do percurso e ao longo do mesmo, e não exclusivamente no seu final (Rodrigues, 2009).

A certificação dos Formandos, no caso dos percursos de dupla certificação, está dependente da validação de todas as competências em cada UFCD. Nos percursos em que seja apenas desenvolvida a componente de formação tecnológica é exigido aproveitamento em todas as unidades desta componente. Caso o adulto não reúna as condições necessárias para obtenção da qualificação, ser-lhe-á, todavia, emitido um certificado de qualificações referentes às competências evidenciadas ao longo do seu percurso.

É de notar que o adulto poderá prosseguir os estudos, caso o deseje, estando sujeito aos requisitos de acesso às diferentes modalidades de formação.

3.3.1. A Atividade Integradora

Como já referimos, os cursos EFA apresentam uma proposta de formação de adultos que se caracteriza por promover uma atitude formativa que permite uma flexibilização das estratégias a serem utilizadas que permitam a aquisição das competências inscritas nos referenciais de formação. A articulação entre as áreas de competência-chave, da componente da formação de base (nos cursos de certificação escolar), e entre estas e a formação tecnológica (nos cursos de dupla certificação), devem ser enquadradas nos contextos e percursos pessoais e socioculturais dos formandos (Cf. Rodrigues, 2009, pp15-16). Assim é proposto que as metodologias de formação deverão desenvolver-se « (...) numa lógica de “atividades integradoras”, que convocam competências e saberes de múltiplas dimensões, que se interseccionam e entrelaçam para resolver problemas em conjunto.» (Rodrigues, 2009, p.16). Este modelo de formação implica « (...) uma atitude ativa dos formandos, que devem ser impelidos a investigar, a refletir e analisar, desenvolvendo aprendizagens que

sejam significativas para si, dado que nenhuma aprendizagem é significativa por si, mas apenas quando o aprendente se empossa dela e a valoriza porque lhe reconhece aplicabilidade e significado no seu quadro de referências pessoais e sociais.» (Rodrigues, 2009, p.16)

O desenvolvimento destas atividades implica o cruzamento de saberes, oriundos de múltiplas dimensões, e solicitam um conjunto de competências que se interligam tendo como objetivo a concreção de um projeto formativo mais amplo, no qual o formando assume um papel determinante na aquisição de saberes. As AI envolvem todas as Áreas de Competências, o que implica uma abordagem transversal ao proposto pelos referenciais de formação, exigindo uma organização e gestão do processo participada por todos (mediadores, formadores e formandos). A estratégia que estrutura a realização das AI insere-se na tipologia investigação-reflexão-ação, possibilitando aos formandos o desenvolvimento de experiências e práticas de aprendizagem que promovam ou ampliem a autonomia e permitam a construção de instrumentos que evidenciem as aprendizagens adquiridas, consideradas mais significativas no seu quadro de referências pessoais e sociais.

Como é referido por Rodrigues (2009, p.16) : «Esta metodologia implica um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa pedagógica, que só poderá construir atividades integradoras se planificar em conjunto, entendendo a competência como um todo complexo de “saberes” e “saberes fazer” nos mais diversos domínios, inseparável da concretização de um plano de trabalho transversal entre as componentes da formação.»

O desenvolvimento das AI implica um trabalho de planificação entre a equipa pedagógica, que deve apresentar aos adultos os contextos que os referenciais de formação propõem para execução daquelas, procedendo-se num segundo momento ao acompanhamento da sua execução. O processo sugerido para as AI é dinâmico, ativo, enriquecedor do ponto de vista do trabalho envolvido na pesquisa e seleção de informação, até à realização da atividade, a qual pode assumir formas tão diversas como aquelas que forem sugeridas pelos formandos. Os formadores colaboram na concretização da atividade ao longo das sessões de cada UFCD e também na área de PRA, sendo nesta área que

os formadores podem verificar não só de que forma os formandos fizeram a articulação entre as UFCD, mas também podem tomar conhecimento dos resultados finais no PRA (Cf. Rodrigues, 2009). O desenvolvimento das AI é pois uma etapa decisiva na construção do Portefólio dos formandos porque estrutura de forma essencial o modo como decorre a apropriação, em contextos de formação mais específicos, dos processos de aprendizagem.

CAPÍTULO IV - A PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo pretendemos apresentar o processo de investigação empírica, que abrangerá a caracterização do lugar da investigação (a Escola Secundária de Santa Maria e São Miguel –Sintra), o *modus operandi* que foi desenvolvido, desde a amostra selecionada para análise de dados e respostas às questões de investigação, assim como os métodos e técnicas de recolha de dados, os seus pressupostos e as razões dessas opções.

4.1. O problema

A criação dos cursos EFA-NS no ano 2000, como já referimos, surgem como uma opção estratégica do governo que tem como objetivos elevar o nível de qualificação e certificação escolar e profissional da população adulta. Como é referido no despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, o diploma legal que os criou, os cursos pretendem dar resposta às necessidades formativas daqueles que por razões diversas abandonaram o processo formativo. Atendendo à especificidade do público a que se dirigia (jovens maiores de dezoito anos e adultos, possivelmente empregados ou em busca de emprego) o desenho dos cursos pretendeu ser inovador, propondo percursos diversos e flexíveis e que valorizassem as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Este modelo de ensino visa aliar uma dimensão formal, uma vez que as UFCD obedecem a uma lógica disciplinar (áreas de formação) desenhadas a partir de uma matriz escolar que conduz à certificação de competências, a uma dimensão que não reduz os saberes detidos pelos adultos à sua trajetória escolar e/ou profissional. Com efeito, este modelo possibilita a valorização da experiência que cada jovem ou adulto adquiriram em contextos não-formais ou informais.

As atividades integradoras constituem um momento privilegiado para que haja uma interação entre as aprendizagens que decorrem da educação formal adquirida quer em percursos formativos realizados anteriormente quer nas áreas que constituem a organização do curso que é frequentado, e as aprendizagens adquiridas pela experiência informal. O desenvolvimento das AI potenciam a aquisição de competências pois solicitam a combinação de saberes de diferentes naturezas para resolução de problemas nos mais diversos contextos.

O que pretendemos perceber é de que modos os intervenientes neste processo avaliaram o desenvolvimento das AI, isto é, de que forma os formandos, os formadores e mediadores avaliaram o trabalho efetuado. Quisemos igualmente dar conta das dificuldades de pôr em prática uma nova forma de trabalhar com adultos. Quer para os formandos quer para a maior parte dos formadores e mediadores, esta foi uma experiência nova e, por isso mesmo, constituiu um desafio. A concepção de educação e formação de adultos, interiorizada pela maior parte dos participantes neste estudo, decorre da experiência do modelo escolar tradicional e tentámos saber como é avaliada esta nova forma de organizar os tempos e espaços de formação.

4.2. Opções metodológicas e procedimentos de investigação

Uma vez definidas as questões que pretendemos abordar com esta investigação, considerámos que uma abordagem qualitativa, seguindo um modelo do tipo Estudo de Caso⁵, seria a metodologia mais adequada à consecução dos objetivos propostos.

A opção por uma pesquisa qualitativa e, mais propriamente, por um estudo de caso, decorreu da avaliação das características constitutivas deste tipo de abordagem. Assim, tendo em conta a definição que Robert Bogdan e Sari

⁵ O estudo de caso aponta para uma pesquisa qualitativa que apresenta características fundamentais para o desenvolvimento do nosso projeto: o privilégio do ambiente natural como espaço de recolha de dados; a observação naturalista patenteia-se como meio privilegiado de conhecimento. A investigação é essencialmente descritiva; o interesse do investigador centra-se, prioritariamente, em torno do processo em detrimento dos resultados e do produto; o processo de raciocínio indutivo preside à análise dos dados e primazia dada ao significado, em particular ao significado atribuído pelos sujeitos à sua forma de ver o mundo, às suas experiências (Cf. Lüdke e Marli, 2007: 11-12).

Biklen (1994) propõem para a investigação qualitativa, pretendemos evidenciar de que modo as cinco características apontadas adquirem relevância para os propósitos do nosso estudo. As cinco características referidas pelos citados autores (1994:47 a 51) são as seguintes: «1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) 2. A investigação qualitativa é descritiva. (...) 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...) 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...) 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.»

Tendo em conta que o nosso objetivo consiste em compreender uma situação singular, atribuir-lhe um significado decorrente de um contexto e de uma vivência específicos, consideramos que esta via permite uma interpretação construída no seio de interações que implicam proximidade. A variedade de fontes de que nos socorremos para recolher os dados para este estudo permite a construção de um universo interpretativo participado, múltiplo e próximo, devido à interação constante dos participantes no estudo.

O primeiro momento da preparação da pesquisa empírica consistiu pois na abordagem teórica sobre a metodologia mais adequada aos fins a que nos propusemos. Numa segunda etapa definimos o espaço físico e temporal onde a mesma iria decorrer. Numa terceira etapa escolhemos os cursos onde realizaríamos a recolha de dados, dando a conhecer às respetivas equipas pedagógicas o trabalho que iríamos desenvolver; pedimos também à Diretora autorização para efetuar a recolha de dados, a qual foi concedida. Gostaríamos de salientar que o espaço onde ocorre a recolha de informação é aquele onde trabalho, talvez por isso não tenha havido dificuldades na obtenção da autorização e na recolha de dados.

Dado que na escola onde trabalho se têm desenvolvido outros trabalhos de investigação, assentes na recolha de dados, utilizando este tipo de metodologias, não houve estranheza nem preocupação sobre o tipo de intervenção que tivemos. Foi, no entanto, explicado o propósito da recolha de dados e pedido consentimento a todos os intervenientes no processo,

assegurando a todos que os elementos obtidos não seriam usados para outros fins senão os da investigação em questão.

Refira-se que alguns formadores sugeriram que as designações oficiais dos cursos fossem transformadas numa tipologia diversa, com uma designação que não permitisse uma identificação imediata do curso. Daí que tenhamos optado por designar os cursos utilizando a ordem numérica (que não corresponde à designação oficial). Os formadores são identificados segundo a ordem alfabética, não havendo referência ao nome nem à área de formação.

4.2.1. Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha da informação necessária para o desenvolvimento do estudo foram: um questionário⁶ de avaliação das atividades integradoras a ser preenchido pelos formandos (Anexo V); uma grelha de autoavaliação do formando (Anexo IV); uma grelha de avaliação das atividades integradoras - a preencher pelos formadores – (Anexo IV). Os referidos documentos foram especialmente construídos para o efeito. Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas com os formadores e mediadores, que foram registadas por escrito e que, após verificado o conteúdo pelos entrevistados, se passou ao tratamento de dados. As entrevistas aos formadores e mediadores incidiram sobre os seguintes campos: experiência profissional, pontos fortes e pontos fracos das AI, evolução dos formandos e formadores ao longo do ano letivo e outros pontos que considerassem relevantes.

As atas das reuniões das equipas pedagógicas foram utilizadas no presente estudo como forma de obter informação sobre os assuntos que os formadores e mediadores abordaram ao longo do ano letivo.

O questionário desenvolvido para aplicação aos formandos, e que visava a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo das AI realizadas, foi organizado em seis pontos distintos. O primeiro ponto é composto por três itens que

⁶ Um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. (Ghiglione e Matalon, 1998: 110)

visaram obter informação sobre o tipo de curso frequentado, o sexo e a faixa etária dos formandos. O segundo ponto é relativo à organização das AI : temas e metodologias adotadas. O terceiro ponto visava obter informações sobre o papel dos formadores ao longo AI. O quarto ponto possibilitou a obtenção de informação sobre os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades integradoras. No quinto ponto pedia-se aos formandos que referissem se o processo de avaliação do trabalho desenvolvido foi adequado. Por último, no ponto seis, pedia-se aos formandos que realizassem uma reflexão crítica, revelando que aspectos positivos e negativos encontraram ao longo do processo.

A grelha de autoavaliação do formando continha seis pontos: no primeiro pretendia-se uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido atendendo aos fatores aprendizagem, desenvolvimento pessoal, relação com os outros e desenvolvimento de projetos. Nos pontos dois e três indagou-se sobre o que correu bem e o que correu mal, respetivamente. No ponto quatro pretendia-se saber como decorreu o trabalho em grupo. No ponto cinco perguntou-se sobre o contributo do formando para o trabalho final. No ponto seis pretendia-se obter informação sobre as explicações/acompanhamento que os formadores, das diferentes áreas, deram ao longo da AI.

A grelha de avaliação, a ser preenchida pelos formadores, incidia sobre os seguintes parâmetros: observação da atividade, registo comportamental, registo do desempenho, registo das competências. Refira-se que não houve um tratamento dos dados, em termos quantitativos, quer das grelhas de autoavaliação dos formandos quer da avaliação das atividades integradoras pelos formadores. Estes documentos permitiram desenvolver o processo formativo e facultar elementos que apenas de modo subjetivo se manifestam no estudo.

A observação direta⁷ constituiu uma fonte privilegiada de obtenção de dados: as sessões de formação foram fontes de obtenção de dados qualitativos que

⁷ Segundo Lüdke et André (2007) a observação direta possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...)e permite também que o observador

potenciaram o cruzamento entre os elementos obtidos pelos questionários e o produto das conversas informais ocorridas no espaço de formação.

No início do ano letivo, aquando da apresentação dos membros de cada curso, foi pedido aos formandos que produzissem um pequeno texto escrito em que se apresentassem. Foi sugerido que referissem qual tinha sido o seu percurso formativo, a sua situação laboral e as razões que os levaram a inscreverem-se num curso EFA-NS.

Socorri-me também de documentos preexistentes aquando do início da pesquisa, tais como os processos dos formandos.

A análise dos questionários realizou-se apresentando uma visão descritiva simples, recorrendo a tabelas de frequência com o objetivo de analisar as variáveis nominais. Complementarmente foram realizadas análises correlacionais que pretenderam averiguar o tipo de relacionamento existente entre duas ou mais variáveis.

Em relação ao tratamento de dados das entrevistas, efetuámos a análise de conteúdo para tratar os dados obtidos. Procurámos contextualizar adequadamente o que foi dito ao modo organizativo do trabalho, bem como compreender as lógicas dos entrevistados, as suas representações e interpretações do objeto de estudo.

4.3. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Santa Maria está localizada na Rua Pedro Cintra, na freguesia de Santa Maria e São Miguel, Portela de Sintra; tem esta designação desde 1979, em cumprimento da portaria n.º 608/79 de 22 de Novembro.

Na sua origem, no ano letivo de 1964/65, começou por ser uma secção do Liceu Nacional de Passos Manuel de Lisboa e funcionou no edifício do antigo Casino de Sintra (atual Museu de Arte Moderna), tendo passado para as atuais instalações em 1969/70. Teve a designação de Liceu Nacional de Sintra a

chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas (p. 26).

partir de 1972, e funcionou desde Janeiro de 1976, até ao início da década de 90, com uma secção na Quinta dos Plátanos.

Neste momento a escola serve fundamentalmente os alunos que vivem em Sintra e nas freguesias rurais, uma vez que outras freguesias do concelho dispõem também de escolas secundárias.

No regime diurno funcionam os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Funcionam também os seguintes Cursos Profissionais: Técnico de Contabilidade, Técnico de Turismo e Animador Sociocultural. Os alunos podem escolher, como línguas estrangeiras, Inglês, Francês, Espanhol e Alemão.

No regime noturno funcionam Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – Certificação Escolar e Dupla Certificação. Nos Cursos de Dupla Certificação funcionam as seguintes ofertas: Animador Sociocultural, Técnico de Contabilidade, Técnico de Informação e Animação Turística, Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos. O Centro Novas Oportunidades faz o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Para assegurar esta oferta, o funcionamento da escola desdobra-se em três turnos: 1º turno: das 8h 15min às 13h 10min; 2º turno: das 13h 20min às 18h 15min; 3º turno: das 19h 15min às 24h. O Centro de Novas Oportunidades tem um horário diferenciado de modo a assegurar sessões de 120 minutos. Os cursos EFA têm, ao último tempo, sessões de 60 min.

Atualmente, a Escola Secundária de Santa Maria é um universo de perto de 1830 pessoas: serve uma população de cerca de 1600 alunos, com aulas ministradas por perto de 200 professores (aproximadamente 70% pertencem ao quadro de escola); somam-se ainda cerca de 30 funcionários, entre administrativos, técnicos, auxiliares de ação educativa e auxiliar de manutenção.

4.4. Caracterização dos cursos que constituem a amostra

Os critérios que presidiram à escolha dos cursos, que constituem a amostra, foram os seguintes: o de proximidade, isto é, pertenciam ao meu horário de formadora, permitindo, por isso, um mais fácil acesso aos dados que pretendíamos; e o facto de reunirem condições para integrarem a amostra (aceitação por parte dos formandos e pela respetiva equipa pedagógica). Refira-se, no entanto, que só dois cursos não integraram este estudo: um dos cursos, que tinha iniciado o percurso formativo no ano letivo de 2009/2010, porque tinha apenas 5 formandos (com elevado índice de absentismo); o outro curso revelou, desde início, problemas disciplinares complexos e, por isso, a equipa pedagógica considerou que as atividades integradoras deveriam ter um perfil estritamente escolar: atribuição de temas pelos formadores e realização de trabalhos individuais.

Dos cinco cursos que me foram atribuídos apenas num não houve o desenvolvimento das Atividades Integradoras porque era o último ano de formação e apenas tinha uma hora e meia de formação de base (CP), sendo as restantes horas atribuídas à formação tecnológica. A formação relativa às áreas de CLC e STC tinha sido já cumprida nos anos anteriores. Aliás, a Direção da escola exigiu que realizássemos as AI nos cursos que iniciaram o percurso formativo em 2010/2011 e no curso que no ano de 2009/2010 tinha realizado esta experiência.⁸ Os restantes cursos realizariam as AI se as respetivas equipas pedagógicas quisessem. Refira-se ainda que dos seis cursos restantes, apenas um realizou as AI.

Os quatro cursos onde foram desenvolvidas as AI, três são de certificação escolar (dois do percurso A e um englobando os percursos B e C) e um é de dupla certificação. Os cursos de certificação escolar a que nos referimos

⁸ No ano letivo de 2010/2011, foi pedido a uma equipa pedagógica (da qual fiz parte), que realizassem as AI. O curso, que incluía formandos dos percursos A,B, realizou duas AI sob forma experimental. Os temas das atividades foram sugeridos pelos formadores e a tipologia de trabalho foi negociada com os formadores. Refira-se que o curso tinha 29 formandos no início do ano letivo e no final apenas 7. No ano seguinte apenas 5 se inscreveram.

iniciaram o percurso formativo no ano letivo de 2010/2011 e o curso de dupla certificação teve início no ano letivo de 2009/2010⁹.

Procederemos a uma breve caracterização das turmas utilizando um dígito para identificar cada uma delas, o que não corresponde à designação que a escola lhes atribuiu. O curso 1, de certificação escolar, percurso A, iniciou o ano com vinte e seis formandos inscritos, dezoito do sexo feminino e oito de sexo masculino, com uma média etária de 30,5 anos. Dos vinte e seis formandos, três estavam desempregados, um estava reformado e os restantes estavam empregados. Deste universo, um formando obteve certificação do 9º ano pelo processo RVCC, os restantes tinham o 9º ano realizado no ensino regular, em regime diurno. Após o primeiro mês de formação, seis formandos transitaram para o processo de RVCC sendo a média etária destes de 37,8 anos. Antes do início da primeira AI desistiram¹⁰ do curso cinco adultos: dois devido a questões de saúde e três não apresentaram motivo. No decurso da primeira AI desistiram mais cinco formandos, dois por motivos profissionais (incompatibilidade entre o horário laboral e o da formação), um por motivos familiares e dois não apresentaram motivo. Completaram o primeiro ano de formação dez formandos, com uma média etária de 26,2 anos, nove do sexo feminino e um do sexo masculino, estando dois desempregados, um em situação de reforma e sete empregados.

No início do ano letivo, nas sessões de apresentação dos formandos, foi perguntado a todos os adultos o(s) motivo(s) que os levaram à inscrição nos Cursos EFA¹¹. Vinte e cinco formandos responderam que pretendiam obter o certificado do 12º ano por motivos laborais (progressão na carreira ou inserção no mercado de trabalho). Apenas um formando, que se encontra em situação

⁹ O curso de dupla certificação poderia não ter realizado as AI. Contudo, a equipa pedagógica considerou que seria benéfico para os formandos uma vez que já haviam sido realizados alguns trabalhos com características inseríveis na lógica das AI.

¹⁰ As informações sobre a reorientação do processo formativo e sobre as desistências foram recolhidas junto dos mediadores dos respetivos cursos.

¹¹ Como já referimos, no início do ano letivo foi pedido aos formandos que, em situação de sessão de formação, elaborassem um pequeno texto em que se apresentassem. Deveriam mencionar o percurso formativo realizado até à data, qual a sua situação laboral e que razões os levaram a inscrever-se nos cursos EFA-NS, para além de outros dados que considerassem relevantes. Foram analisados os conteúdos destes textos de modo a serem utilizados no presente estudo.

de aposentação, afirmou que sempre desejou ter o 12º ano e agora dispunha de tempo para realizar tal objetivo.

O curso 2, de certificação escolar, percurso A, iniciou o ano letivo com vinte e oito formandos inscritos, dezasseis do sexo feminino e doze de sexo masculino, com uma média etária de 22,4 anos. Todos os formandos fizeram o 9º ano no ensino regular diurno. Dos vinte e oito formandos doze estavam desempregados e os restantes estavam empregados. Dos doze desempregados oito estavam à procura do primeiro emprego e os restantes já tinham experiências laborais

Após o primeiro mês de formação, dois formandos transitaram para o processo de RVCC (a média etária destes era de 33 anos), oito desistiram do curso, um devido a questões laborais e sete sem apresentarem motivo. No decurso da primeira AI desistiram mais dez formandos, um por motivos profissionais (incompatibilidade do horário laboral com o da formação) e nove não apresentaram motivo. Completaram o primeiro ano de formação oito formandos, três do sexo feminino e cinco do sexo masculino, estando todos empregados e tendo uma média etária de 24,3 anos.

Foi perguntado aos formandos o(s) motivo(s) que os levaram à inscrição nos Cursos EFA e vinte e sete formandos responderam que pretendiam obter o certificado do 12º ano por motivos laborais (progressão na carreira ou inserção no mercado de trabalho). Um formando, empresário do sector agrícola, afirmou que desejava aprender e que a sua situação familiar e profissional permitiu que pudesse “ regressar novamente à escola’.

O curso 3, de certificação escolar, percursos B e C, iniciou o ano com vinte e cinco formandos inscritos, dez no percurso C (seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, média etária 20,6 anos) e quinze no percurso B (dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino, média etária 22,6 anos). Dos dez formandos do percurso C, oito estavam empregados e dois frequentavam o ensino superior, em regime diurno; dos quinze formandos do percurso B, quatro estavam desempregados. Após o primeiro mês e meio de formação, três formandos do percurso B desistiram do curso sem apresentarem motivo. No

decurso da primeira AI desistiram mais dois formandos do percurso B, sem apresentaram motivo. Completaram o plano de formação vinte formandos: dez do percurso C e dez do percurso B. Todos os formandos fizeram o 10º ou o 11º ano no ensino regular diurno. À pergunta sobre as razões que levaram os formandos à inscrição nos Cursos EFA, todos responderam que pretendiam obter o 12º ano para terem o certificado que permitisse: candidatarem-se ao ensino superior (cinco formandos), progressão na carreira (dez formandos) ou inserção/ mobilidade no mercado de trabalho (dez formandos).

O curso 4, de dupla certificação, encontrava-se já no segundo ano do percurso formativo. Iniciou-se o ano com seis formandos inscritos, todos do sexo masculino, com uma média etária 29,3. No decorrer da primeira AI dois formandos interromperam o processo de formação devido à incompatibilidade entre os horários laborais e os da formação. Contudo, mencionaram que no ano letivo seguinte retornariam ao curso. Todos os alunos se encontravam empregados e referiram que tinham situações profissionais estáveis. Todos os formandos tinham o 9º ano realizado no ensino regular diurno. À pergunta sobre as razões que levaram os formandos à inscrição nos Cursos EFA, todos referiram que pretendiam obter o certificado do 12º ano e que a certificação profissional, na área das energias renováveis, seria uma mais-valia, caso pretendessem apostar numa nova área laboral.

Acabaram o percurso formativo quarenta e dois formandos, sobre os quais incide o presente estudo.

4.5. Caracterização da equipa pedagógica

As equipas pedagógicas, que asseguraram a formação dos quatro cursos, eram constituídas por catorze formadores, quatro do sexo masculina e dez do sexo feminino, com uma média etária de 43,5 anos. Doze formadores asseguraram a formação de base e dois asseguraram a formação tecnológica, no curso de dupla certificação. Os mediadores dos cursos 1 e 2 exerciam igualmente o papel de formadores dos cursos. Nos cursos 3 e 4 os mediadores não eram formadores do curso.

Os cursos de certificação escolar tinham dois formadores por cada área de formação de base (CP, CLC, STC) e um formador de língua estrangeira; no curso de dupla certificação existiam dois formadores por cada área de formação de base e dois formadores na área tecnológica.

Dos formadores que asseguraram a formação de base, oito pertencem ao quadro da escola, dois pertencem ao quadro de zona pedagógica e quatro foram contratados. Todos os formadores já tinham experiência no âmbito dos cursos EFA-NS, mas apenas quatro já tinham desenvolvido AI (dois pertenciam ao quadro da escola e dois eram quadros de zona pedagógica).

Refira-se que a escola tem a oferta dos cursos EFA-NS desde o ano letivo de 2007/2008 mas as AI só começaram a ser desenvolvidas no ano letivo de 2009/2010, a título experimental, em dois cursos de certificação escolar, dos quais fui formadora da área de CP. Após avaliação por parte da ANQ, em 2010, da forma como estava a decorrer o desenvolvimento dos Cursos EFA-NS na Escola Secundária de Santa Maria, foi exigido que as AI constituíssem prática extensível a todos os cursos a decorrer e àqueles que se iniciassem. Assim, antes do início do ano letivo de 2010/2011, foi-me pedido a mim e a outra formadora, porque já tínhamos desenvolvido AI no ano anterior, que dinamizássemos uma sessão de formação dirigida a todos os formadores e mediadores da escola. Após reflexão conjunta, que ocorreu no processo de formação, foi produzido um documento (em Anexo III) que apontava as linhas gerais que deveriam orientar o desenvolvimento das AI. Neste documento constavam elementos respeitantes: à planificação da AI, frequência das reuniões da equipa pedagógica de cada conselho de curso (de três em três semanas), à duração das AI (metade das horas relativas a cada UFCD); elementos constantes do *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos de Rodrigues (2009)*, orientações metodológicas relativas a trabalhos escritos a serem produzidos pelos formandos

4.6. Planificação das Atividades Integradoras

Ficou estabelecido, na formação sobre as AI, que o ano letivo se iniciaria com as sessões relativas a cada área de formação. Neste período, para além do

desenvolvimento das atividades acordadas entre o par pedagógico, dever-se-ia dar aos formandos um conhecimento global das temáticas de cada UFCD. Este tempo inicial permitiu-nos conhecer os formandos, observar a dinâmica de grupo e começar a pensar, com cada curso, que tipo de atividades poderiam ser desenvolvidas, e se estas poderiam ser levadas a cabo individualmente ou em grupo.

Sabemos que, devido à experiência anterior de formação com adultos, nos primeiros dois meses (ou no primeiro período letivo), ocorrem alterações significativas na constituição das turmas: há um número expressivo de abandono (com ou sem apresentação de razões para tal)¹². No presente caso, alguns formandos optaram por voltar ao CNO e pedir para que fossem reavaliadas as suas situações pois pretendiam reorientar os seus processos formativos. Todos os adultos que desistiram dos Cursos EFA-NS e se dirigiram ao CNO, com o intuito realizarem o processo de RVCC, atingiram o seu objetivo (obtiveram a certificação do 12º ano).

Relembrando a estrutura dos Cursos EFA, reconhecemos que as características que possuem dificultam o processo de formação porque não vai ao encontro do que a maior parte dos adultos necessita, por exemplo, flexibilidade de horários e gestão das presenças de acordo com as situações laborais e familiares. Daí que, dos formandos que deram a conhecer o motivo do abandono, todos eles referiram que não conseguiam gerir as situações laborais e familiares com o facto de apenas poderem faltar a dez por cento das horas de formação em cada UFCD.

Na primeira reunião, com a equipa pedagógica de cada curso, foram criados os cronogramas relativos aos tempos de formação de cada área. Neste momento deparámo-nos com a necessidade de fazer acertos quanto aos períodos em que decorreriam as AI, isto porque as várias áreas de formação têm cargas horárias diferentes o que faz com que as 25 horas possam não coincidir com os mesmos tempos de formação em todas as áreas.

¹² Consideramos abandono escolar quando os formandos não indicam o ingresso num outro processo formativo.

Outro aspeto abordado, na referida reunião, foi a tipologia de trabalhos a desenvolver e o tipo de orientação que devia ser facultada aos formandos. Reiterou-se, nas várias reuniões das equipas pedagógicas dos diferentes cursos, que deveria ser divulgado o guião de orientação à elaboração de trabalhos escritos, mas deixando em aberto a possibilidade da realização de outro tipo de projetos, que apontem para uma metodologia diversa daquela que foi apresentada. Como pode ser observado (Anexo III, 3), a metodologia apresentada supõe trabalhos escritos de pesquisa ou, pelo menos, é exigido que haja uma fundamentação escrita do projeto a desenvolver.

Foi sugerido, pelos formadores A, C e F, que se apresentassem exemplos de estruturas de trabalhos, para que os formandos pudessem ter alguma orientação. Esta ideia foi aceite e dinamizada pela maior parte dos formadores de todos os cursos. Assim, não só questões metodológicas foram transmitidas, com exemplos associados, mas também foram apresentados temas que poderiam ser tratados pelos formandos. Eis alguns exemplos de temas para os cursos 1e 2 (respeitantes às primeiras UFCD de cada área de formação): as relações de trabalho no mundo atual; formação e informação no mundo do trabalho; a democracia e as relações laborais na sociedade portuguesa. Para o curso 3, que engloba os percursos B e C, a primeira AI abrangia as UFCD 1 de CP e 7 de CLC e STC. Os temas propostos foram : a organização do trabalho no mundo atual e o impacto na vida familiar; novas profissões e dinâmicas familiares; código de Trabalho e a humanização das condições de trabalho. Para o curso 4, que abrangia as UFCD 5 de CP, 6 de STC e CLC e a 28 da componente tecnológica, foram propostos os seguintes temas: políticas de desenvolvimento urbanístico no concelho de Sintra e aproveitamento energético; desenvolvimento urbanístico e energias renováveis.

Com vista a possibilitar aos formandos o acesso a materiais diversos, que facilitassem a elaboração dos projetos, foi definido o seguinte: sempre que possível as sessões decorreriam em salas com acesso a equipamento informático ou, caso os formandos tivessem computadores, as salas deveriam ter *wireless*. Os formadores, de acordo com o seu horário, prestariam o apoio

solicitado pelos formandos, segundo uma dinâmica imposta pelo ritmo de desenvolvimento das AI.

O espaço de PRA seria dedicado à reflexão sobre o trabalho desenvolvido ou as tarefas acordadas entre os formandos e o mediador.

Numa fase posterior, aquando da preparação da terceira AI, houve acordo entre os membros da equipa pedagógica em não serem apresentados possíveis temas, passando então a serem os formandos a escolher o que pretendia realizar, cabendo aos formadores, para além de apresentarem os referenciais, discutir a viabilidade dos projetos apresentados.

Deste modo, na terceira AI, os cursos 1 e 2 desenvolveram trabalhos no âmbito das UFCD 3 de CP, STC e CLC, a partir de questões ligadas à saúde: comportamentos de risco e responsabilidade social, preconceitos ligados à doença mental. Os trabalhos efetuados, para além de conterem uma fundamentação teórica, tinham uma vertente de intervenção social. Um dos trabalhos consistiu na organização de uma sessão pública, feita em parceria com o Centro de Saúde da área da Escola, em que um técnico de saúde divulgou informação sobre as doenças sexualmente transmissíveis, esclareceu dúvidas dos participantes na sessão, referiu que valências estão ao dispor do público no vários Centro de Saúde do concelho. Outro trabalho consistiu na organização de um ciclo de cinema, aberto à comunidade, sobre a doença mental e os preconceitos sociais em relação a esta. Também o curso 3 (nesta altura tendo apenas os formandos do percurso B) organizou um trabalho conjunto de intervenção social. Apesar de existirem grupos com tarefas diferenciadas, o objetivo era fazer voluntariado num Lar e Centro de Dia de Apoio a Idosos (um grupo desenvolveu trabalho na área de animação e os outros organizaram recolha de bens para suprir as necessidades que a IPSS manifestou ter). O curso 4 (que devido a exigências de cronograma apenas realizou duas AI) desenvolveu também um trabalho prático (criação de uma exposição com o tema “Mais saúde, melhor trabalho”) na área da Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho (uma das UFCD da formação tecnológica, a 8, dizia respeito a esta temática).

4.7. Desenvolvimento das Atividades Integradoras

4.7.1. Perspectiva dos formadores e mediadores

Apesar de se ter chegado a um consenso sobre as metodologias e práticas a desenvolver no âmbito das AI, a maior parte dos formadores consideraram que seria difícil coordenar esta atividade. Por um lado, a ideia do trabalho colaborativo, exigido por esta metodologia, não se coadunava com os horários profissionais, uma vez que implicava um número acrescido de reuniões e era difícil coordenar as equipas de modo a encontrar tempos comuns. Por outro lado, definir as funções de cada formador no acompanhamento dos trabalhos a desenvolver levantou inúmeras questões: Quem vê o quê? Deverá existir um coordenador? Esse papel caberá a quem? Como se avalia? Será que não existirão indicações contraditórias?

Mas não menos importante foi a relutância manifesta em relação ao próprio modelo de formação. A maior parte dos formadores destes cursos tem uma longa experiência como professores do ensino de adultos e consideraram que os Cursos EFA representam um retrocesso face ao ensino recorrente. Se o ensino recorrente já era encarado como uma segunda oportunidade, desvalorizada por parte da comunidade educativa, visto como uma forma mais acessível de se obter uma certificação escolar, os Cursos EFA, apontando para uma organização que se desvincula da lógica disciplinar e dos métodos de avaliação tradicionais, torna mais óbvia a vertente de projeto político que se centra exclusivamente em objetivos economicistas, consumados na divulgação pública dos certificados obtidos convertidos em promessas de empregabilidade. A disponibilidade para se atenderem às potencialidades deste modelo foram reduzidas e grande parte dos docentes afirmou que centrou o seu esforço no desenvolvimento de atividades que, de algum modo, recuperassem as práticas do ensino regular e assegurassem a possibilidade, daqueles que pretendessem, de ingresso no ensino superior. Deste modo, muitas das sessões de formação, que não integravam as AI, tornaram-se em aulas magistrais, onde a componente de formação de base dos formadores se exprimia de modo significativo (a maior parte dos formadores destes cursos

afirmaram, nas reuniões periódicas das equipas pedagógicas, que desenvolviam este tipo de práticas).

Após discussões pacíficas, entre as equipas pedagógicas, com o objetivo de explorarmos o modelo formativo e encontrar os seus pontos fortes, assumiu-se que este ano seria um período de aprendizagem que possibilitasse, através da experiência, fundamentar os pontos de vista que cada um defendia em relação aos Cursos EFA-NS.

O papel do formador foi igualmente objeto de discussão. Relembrou-se o que diz Rodrigues (2009) que cabe ao formador elaborar, conjuntamente com os outros elementos da equipa pedagógica, um plano de formação que se revele adequado ao grupo a que se destina, permitindo uma abordagem articulada e consistente das competências a desenvolver. Para além disto, considerou-se que no início do processo formativo de cada curso, o formador deve assumir o papel de orientador das aprendizagens, aquele que em função do referencial propõe abordagens possíveis e múltiplas em função dos interesses que cada grupo sugere, mobiliza saberes de acordo com as necessidades reconhecidas em cada situação. E, num segundo momento, o da AI, o formador deverá criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos projetos, assumindo o papel de 'facilitador' que, como é referido por Finger & Asún (2003), deve ajudar os indivíduos a clarificarem as suas interpretações das experiências.

No início da primeira AI houve alguns problemas em fazer compreender o papel do formador aos formandos, tal como foi descrito. De facto, a maior parte dos formandos reconhece as práticas tradicionais de ensino como um modelo interiorizado e que era entendido como possibilitador de uma orientação mais clara (e desresponsabilizadora) do processo de formação. Daí que, após constituição dos grupos nas turmas, e quando foi solicitado que se reunissem para decidir que tipo de trabalho queriam realizar, a maior parte dos formandos decidiu assumir, como caminho a seguir, as indicações que eram apenas exemplos de temas possíveis de abordar (tendo em conta o referencial).

Nas sessões de formação, a formadora perguntou diretamente aos formandos porque é que não escolheram temas diversos dos apresentados. Estes

responderam que não estavam habituados a desenvolver trabalhos deste tipo e não dominavam as áreas apontadas pelo referencial. No entanto, os formadores mencionaram claramente, nas reuniões das equipas pedagógica, que o processo de formação teve início com a apresentação das temáticas que as UFCD , das respetivas áreas de formação contemplavam, e que os grupos poderiam ter feito outro tipo de opção, já que tiveram conhecimento do referencial.

No final da primeira e da terceira AI foi solicitado aos formadores, através de entrevistas semi-estruturadas, das quais se produziu registo escrito, que manifestassem os aspectos positivos e negativos que decorreram do trabalho desenvolvido, tendo em conta os seguintes pontos: relação com os formandos e interação com a equipa pedagógica (ou outros considerados pertinentes).

No que respeita ao Curso 1 foram identificados os seguintes aspectos positivos: relação com os formandos, funcionamento dos grupos, interesse pelo trabalho desenvolvido, cumprimentos dos prazos para a realização dos trabalhos propostos, qualidade de alguns dos trabalhos. Em relação aos aspectos negativos foi dito que a qualidade de alguns trabalhos era baixa (muito descritivos e pouco refletidos e com uma estruturação deficiente); a articulação e comunicação com os outros formadores (pouco eficaz o que provocou alguns problemas com os formandos); o espaço da mediação (PRA) que poderia ter sido utilizado de forma mais produtiva.

Em relação ao Curso 2, foram indicados como aspectos positivos: a relação com alguns formandos. Os aspectos negativos identificados foram: imaturidade dos formandos visível em atitudes e comportamentos desadequados; pouca responsabilidade de elementos de alguns grupos; excetuando o trabalho de um grupo, a qualidade dos restantes foi fraca, havendo casos de incumprimento quer dos projetos quer dos prazos estipulados para as atividades; a comunicação entre os formadores (centrada principalmente em questões disciplinares).

No Curso 3 foram apontados os seguintes aspectos positivos: a relação com os formandos, o funcionamento dos grupos, os interesses e envolvimento na

realização dos trabalhos desenvolvidos, a qualidade dos trabalhos realizados. Os aspectos negativos foram: a articulação e comunicação entre os formadores.

No que respeita ao Curso 4 os aspectos apontados como positivos foram: a relação com os formandos; o funcionamento dos grupos; o interesse e envolvimento na realização dos trabalhos desenvolvidos, a qualidade dos trabalhos realizados; o envolvimento com a comunidade escolar. Não foram apontados aspectos negativos.

Foi acentuado pelos formadores E e J que a maturidade dos alunos do Curso 4 (dos quatro cursos é aquele que apresenta uma média etária mais elevada), aliada ao facto de ser o segundo ano de formação, e ter um reduzido número de elementos (o que possibilitou um maior conhecimento entre os formandos, e entre estes e os formadores) esteve na origem do grande empenho, interesse e qualidade dos trabalhos apresentados.

No que diz respeito ao Curso 2, os formadores A, C e L, salientaram que um número significativo de formandos, que transitou diretamente do ensino regular diurno para os Cursos EFA, em regime noturno e que possuía mais de três anos de repetência, tinha expectativas desajustadas quanto às modalidades de formação em que estavam inseridos. Tal poderá explicar quer os problemas disciplinares ocorridos no início do ano letivo quer o número de desistência verificado (dezasseis formandos desistiram sem apresentarem motivo). O formador C frisou ainda que a idade dos formandos (média etária do grupo que desistiu é de 20,1 anos), o facto de estarem à procura de emprego (a maior parte do primeiro emprego) e um 'claro desconhecimento do mercado de trabalho', fez com que encarassem a formação como um processo de continuidade, em relação ao ensino diurno, e não como uma possível resposta às suas necessidades de formação. Mencionou ainda que considera que os formandos que, por motivos vários, interrompem o processo de formação e ingressam no mercado de trabalho, depois, quando sentem necessidade de retornar, concluem mais facilmente o percurso formativo escolhido.

O formador A comparou os cursos 1 e 2 quanto aos níveis de desistência ou abandono escolar. Referindo-se ao curso1, frisou que a estrutura da turma se alterou porque houve reorientação do percurso formativo (adultos que ingressaram no processo RVCC) e outros tiveram que interromper devido à incompatibilidade entre a vida profissional e familiar e o exigido pelo curso. Reforçou a ideia que o sistema de presenças deveria ser alterado, isto é, deveríamos atender ao perfil do formando e sugerir modalidades formativas que fossem ao encontro das necessidades dos formandos.

Em termos globais, a forma como decorreu primeira AI foi encarada como uma forma de aprendizagem quer para os formadores e mediadores quer para os formandos. Se o desenvolvimento da AI decorreu de forma similar em três cursos (1,3 e 4), já no curso 2 existiram vários problemas que exigiram a reformulação de objetivos e estratégias a meio do percurso.

Para a avaliação do trabalho desenvolvido foram criadas duas grelhas (uma de autoavaliação e outra a ser preenchida pela equipa pedagógica) que permitiram orientar este processo (ver Anexo IV). Refira-se que todos os formados que concluíram a AI capitalizaram as UFCD.

Como já foi referido no ponto anterior, a organização da terceira AI (segunda para o curso 4) teve uma menor intervenção dos formadores. A escolha dos temas e o tipo de trabalhos que foram desenvolvidos foram da responsabilidade dos formandos. Aos formadores coube o papel de disponibilizar meios (em função dos recursos da Escola), orientar processos de comunicação, quando isto era exigido, com as instituições exteriores à Escola, e analisar, com os formandos, os melhores meios para a consecução dos fins a que se propuseram.

Em relação ao Curso 1, aos aspectos positivos mencionados na primeira AI foram acrescentados a qualidade e criatividade dos trabalhos desenvolvidos, e a capacidade de mobilizar a comunidade educativa. Não foram apontados aspectos negativos.

No Curso 2, os aspectos positivos mencionados foram: funcionamento dos grupos, envolvimento na realização dos projetos, responsabilidade em relação ao cumprimento quer dos objetivos a que se propuseram quer em relação ao cronograma que estabeleceram. É igualmente de salientar a qualidade dos projetos elaborados pelos formandos. Não foram apontados aspectos negativos.

No Curso 3 foram considerados como aspectos positivos: o elevado grau de autonomia e a capacidade de liderar projetos. Não foram apontados aspectos negativos.

Em relação ao Curso 4, que na primeira AI tinha revelado autonomia e empenho no desenvolvimento dos trabalhos, revelou uma continuidade em relação ao trabalho realizado anteriormente. Não foram apontados aspectos negativos.

Os formadores A e C frisaram que houve uma evolução positiva no Curso 2. Assim, consideraram que os formandos desenvolveram um conjunto de competências pessoais e sociais, que permitiram o aprofundamento de capacidades de autonomia, iniciativa, trabalho em equipa, recolha e tratamento de informação e resolução de problemas. A formadora A, que trabalha com os três grupos de certificação escolar que constituem a amostra, afirmou que o Curso 2 apresentou uma evolução positiva mais notória ao longo do período de formação. O formador C, por sua vez, referiu que os Cursos 1 e 3 partiram de um patamar superior pelo que, apesar de considerar que houve uma evolução positiva, esta não foi tão notória.

Fazendo um balanço global das AI desenvolvidas foram considerados, pelos formadores, os seguintes aspectos positivos: desenvolvimento da capacidade de autonomia, de resolução de problemas, de trabalho em grupo, de elaboração de projetos.

Os aspectos negativos, apontados pelos formadores, não decorreram tanto do desenvolvimento das AI mas, antes, do próprio modelo dos Cursos EFA. Foi referido, por dez dos catorze formadores, que, embora tivesse sido positivo o

trabalho desenvolvido no âmbito das AI, dificilmente os formandos poderia ter acesso ao Ensino Superior mediante a realização dos exames nacionais. A capacidade de autonomia e gestão de projetos, competências claramente adquiridas, não seriam suficientes para um formando se preparar, por exemplo, para um exame nacional de Matemática A, Física e Química A ou Biologia I, mesmo com um plano de apoios que a Escola propõe àqueles que pretendem realizar estes exames.¹³

Doze dos catorze formadores consideraram que houve uma melhoria na forma como se efetuou a gestão da atividade. Reconheceram que houve alguma resistência à aplicação deste modelo, que sugere um trabalho colaborativo acrescido, que os desvincula de práticas pedagógicas interiorizadas e os remete para um modelo de formador que integra diferentes dimensões: animador, moderador, tutor, observador, organizador e avaliador. Os formadores A, C e F frisaram que a visão do professor que transmite conhecimentos teóricos e centra no seu saber a organização dos tempos de aprendizagem se tem vindo a alterar. O formador A referiu que 'novos desafios colocam novas soluções' e que deverá haver estabilidade de modo a que possam ser criadas as condições que possibilitem uma avaliação objetiva deste modelo.

4.7.2. Perspectiva dos formandos

Foi aplicado um questionário (ver anexo V), no final da primeira AI, aos quarenta e dois formandos que a realizaram e, no fim da terceira¹⁴, a trinta e dois formandos (entretanto dez concluíram o processo formativo). Os formandos foram informados que o questionário era anónimo, de resposta opcional e os dados recolhidos não permitiriam a identificação de quem os realizou. Todos os formandos responderam ao questionário.

¹³ Verificou-se que três formandos, do Curso 3, percurso B, se propuseram a exame, a Português e a História, nenhum teve classificação positiva. Contudo, neste curso estavam dois alunos, do percurso C, que frequentavam o ensino superior (um em Contabilidade e o outro em Gestão de Empresas) e os dois transitaram para o segundo ano.

¹⁴ Devido ao cronograma do curso 4, os formandos realizaram duas AI. Logo para estes será a segunda AI.

O questionário é constituído por seis grupos de questões: cinco de resposta fechada e um de resposta aberta. O primeiro grupo de questões permitiu a recolha de dados relativos aos cursos frequentados, ao sexo e idade dos formandos. Os quatro grupos seguintes visam obter informação sobre os seguintes aspectos da AI : o papel dos formadores no seu desenvolvimento, as condições materiais a que tiveram acesso para a sua realização e sobre o modo como foi avaliada.

A escala utilizada nos questionários, nos pontos 2,3,4,5, é qualitativa e possui a seguinte leitura: 1 – Nada; 2 – Pouco; 3 - Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.

No sexto grupo pediu-se aos formandos que efetuassem a avaliação crítica da AI desenvolvida (pontos positivos e negativos).

No final da terceira AI os formandos preencheram novamente o questionário. Dado que o terceiro curso tinha formandos do percurso C, estes já não participaram porque terminaram o seu percurso formativo. Assim, o questionário foi aplicado a trinta e dois formandos.

4.7.3. Análise dos questionários

4.7.3.1. Temas

Como foi referido anteriormente, foram dados, a título de exemplo, alguns temas que poderiam ser desenvolvidos na primeira AI e constatou-se que, nos quatro cursos, os temas escolhidos ou coincidiram com os exemplos apresentados ou surgiram pequenas variações daqueles. Também a tipologia de trabalhos desenvolvidos foi idêntica: descritiva, obedecendo a um padrão organizacional tipificado: trabalho escrito, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Aquando da análise dos resultados dos questionários houve alguma surpresa, isto porque a maioria dos formandos afirmaram que os temas foram muito interessantes e motivadores (trinta e oito), foram considerados muito acessíveis (quarenta) e permitiram adquirir competências para que pudessem mobilizar no quotidiano (trinta e nove). Apesar do questionário ter sido apenas realizado por quem concluiu a AI, e a maior parte deles estar inserido no

mercado de trabalho (trinta e cinco), houve, no decorrer das sessões, uma grande resistência a temáticas que tivessem a ver com esta realidade. Daí a perplexidade face aos dados obtidos.

Em termos informais, procurei saber que tipos de vínculo profissional tinham, se trabalhavam no sector privado ou no público, se pertenciam a algum sindicato ou associação profissional e o que achavam das suas condições de trabalho. Verifiquei que trinta e quatro formandos trabalham no sector privado, na área do comércio e serviços, e um pertence ao sector primário (agricultura). Nenhum formando é sindicalizado ou pertence a uma associação profissional. Tirando a questão salarial (média salarial ronda os 680 euros), não houve queixas em relação as condições de trabalho. Dois formandos revelaram que tiveram problemas, em empregos anteriores, com a entidade laboral, mas foram resolvidos de forma satisfatória. A estabilidade laboral dos formandos poderá estar na origem de uma certa resistência a estas questões. Por outro lado, grande parte dos formandos associaram estas questões a uma visão política muito comum, isto é, a ideia que a gestão do Estado está entregue a pessoas que querem apenas gerir os seus interesses, sendo a ideia de Bem Comum uma fantasia que se divulga em tempo eleitoral, e que nada se consegue fazer para alterar a situação.

Os temas tratados na terceira AI foram considerados mais interessantes e motivadores: todos os formandos os classificaram entre o muito (vinte e seis) e totalmente (seis). Também os pontos relativos à acessibilidade dos temas, à integração destes no contexto da formação e à aplicabilidade das competências no contexto do seu quotidiano apresenta valores que se inscrevem todos nas colunas respeitantes ao muito e ao totalmente.

Em conversa informal com os formandos, foi reconhecido que não tanto a natureza dos temas mas, sobretudo, o tipo de atividades realizadas mobilizou mais os grupos e, por isso, reconheceram os temas abordados como importantes no seu contexto experiencial.

Quadro1 - 1ª AI

2. ORGANIZAÇÃO DAS AI	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente
------------------------------	---

2. 1.TEMAS	1	2	3	4	5
2.1.1. Os temas escolhidos despertaram interesse e motivação?	-	-	4	38	-
2.1.2. Os temas foram de compreensão acessível?	-	-	4	37	1
2.1.3.A abordagem destes temas permitiram uma visão mais global dos problemas desenvolvidos nas AI?	-	-	2	40	-
2.1.4. A exploração destes temas desenvolveu competências que têm aplicabilidade na sua vida quotidiana?	-	-	2	39	1

Quadro 2 - 3ª AI

2. ORGANIZAÇÃO DA AI 2. 1.TEMAS	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 - Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
2.1.1. Os temas escolhidos despertaram interesse e motivação?	-	-	-	26	6
2.1.2. Os temas foram de compreensão acessível?	-	-	-	24	8
2.1.3.A abordagem destes temas permitiram uma visão mais global dos problemas desenvolvidos nas AI?	-	-	-	22	10
2.1.4. A exploração destes temas desenvolveu competências que têm aplicabilidade na sua vida quotidiana?	-	-	-	21	11

4.7.3.2. Metodologia

Em relação à metodologia seguida nas AI, como já foi referido, os formandos realizaram trabalho em grupo, cabendo aos formadores o papel de tutor. Trinta e nove formandos consideraram que esta metodologia foi razoavelmente eficaz. Este resultado pode ser analisado segundo duas perspectivas, a do trabalho em grupo e o papel do formador. Nos cursos 1 e 2 houve alguns problemas em relação à constituição dos grupos, isto porque alguns formandos desistiram quando decorria a AI, o que obrigou a uma reformulação dos grupos e do processo de trabalho. No que diz respeito ao papel do formador, houve um tempo de adaptação às funções que este desempenha neste contexto formativo, isto é, não determina, organiza e conduz as atividades mas cria as condições para que os formandos realizem os trabalhos que projetaram.

A distribuição de material de apoio consistiu em apresentar um guião sobre a elaboração de trabalhos escritos (questões organizacionais e formais) e em apresentar temáticas possíveis para serem tratadas. Quando solicitados pelos formandos, os formadores divulgaram bibliografia e *webgrafia* que respondesse às necessidades evidenciadas. Este item foi claramente considerado muito eficaz (trinta e nove).

A duração da AI foi considerada razoável pela maior parte dos formandos (trinta e dois), não tendo acontecido o mesmo na terceira AI. Com efeito, neste item catorze formandos acharam pouco adequado o tempo reservado à AI, tendo quinze dito que era razoável. Estes dados devem ser entendidos, cruzando esta informação com a análise de conteúdo da questão 6 (em que se pedia uma reflexão sobre a AI, devendo serem apontados os pontos positivos e os negativos). Nesta questão, quarenta formandos apontaram com ponto negativo a excessiva carga horária atribuída à AI, setenta e cinco horas nos cursos de certificação escolar e cem horas no curso de dupla certificação. Já no fim da segunda AI houve queixas sobre a duração da AI, tendo os formandos afirmado que se criava uma certa desmobilização a partir do momento em que o grupo considerava ter terminado o trabalho a que se propôs. Contudo, como houve dois grupos que finalizaram os trabalhos no término do tempo proposto, considerou-se que se manteria a mesma duração na terceira AI. No final do ano letivo, e tendo em conta as crescentes críticas em relação à duração da AI, decidiu-se que no ano letivo de 2011/2012 teriam a duração de sessenta horas para os cursos de certificação escolar e oitenta horas para os de dupla certificação.

Em relação à questão da metodologia (que envolve o item trabalhar em grupo e o tipo de trabalho realizado) houve uma melhoria significativa, a que não são alheios aspectos sociológicos (os formandos conhecem-se melhor, desenvolvem atividades fora do espaço escolar, criam maior espírito de entreajuda). Também grande parte dos trabalhos desenvolvidos implicaram a comunidade escolar o que permitiu uma maior interação e reconhecimento social dos envolvidos nos projetos.

Em relação à coordenação entre as diferentes áreas de formação, na terceira AI houve uma melhoria dos resultados em relação à primeira: quarenta formandos consideraram que foi razoável enquanto na terceira AI vinte e cinco (em trinta e dois) considerou que a coordenação foi muito eficaz. De facto, em todas as reuniões das equipas pedagógicas foi expressa a necessidade de haver mais clareza e articulação no que era transmitido aos formandos.

Quadro 3 - 1ª AI

2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
2.2.1. A metodologia escolhida foi eficaz?	-	1	39	1	1
2.2.2. Os materiais disponibilizados foram suficientes?	-	-	-	39	3
2.2.3. O tempo atribuído às atividades foi adequado?	-	1	32	8	1
2.2.4. A coordenação entre as diferentes áreas de forma foi eficaz?	-	2	40	-	-

Quadro 4 - 3ª AI

2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
2.2.1. A metodologia escolhida foi eficaz?	-	-	1	28	3
2.2.2. Os materiais disponibilizados foram suficientes?	-	-	-	25	7
2.2.3. O tempo atribuído às atividades foi adequado?	-	14	15	3	-
2.2.4. A coordenação entre as diferentes áreas de forma foi eficaz?	-	1	6	25	-

4.7.3.3. Formadores

À questão se os formadores foram claros na orientação que deram ao longo das AI, os resultantes são idênticos nas duas e considerou-se que foram muito claros nas indicações que foram transmitindo. Já à pergunta sobre se os formadores motivaram e conduziram à participação dos formandos nas AI, na primeira vinte formandos consideraram que se sentiram razoavelmente motivados e vinte e dois consideraram que foram muito motivados. Aquando da primeira AI, os formandos estranharam o facto de os formadores não assumirem um papel diretivo nas sessões de desenvolvimento das atividades. Como já foi referido, os formadores mostravam-se disponíveis para responder a questões, apresentar sugestões de acordo com as solicitações feitas, tirar dúvidas e acompanhar o desenvolvimento das AI mas não adotaram uma posição magistral. Houve um tempo de adaptação, das duas partes, a este modelo formativo e considero que esta função foi mais rapidamente interiorizada pelos formadores do que pelos formandos. Daí que os resultados do questionário, relativo à terceira AI, sofresse uma pequena alteração em relação à anterior.

Em relação à pergunta se os formadores mostraram disponibilidade para o atendimento e apoio aos formandos, no decurso das AI, há uma maior discrepância dos dados entre a primeira e a terceira AI. O contexto assemelha-se à questão anterior pois a disponibilidade que é referida nas respostas relaciona-se com as expectativas tidas pelos formandos em relação ao papel do formador.

Informalmente, nas sessões de formação, foi perguntado aos formandos se achavam que os formadores não prestavam o apoio necessário. A maior parte dos formandos respondeu que não estava habituada quer a realização deste tipo de atividades quer a tomar iniciativa de pôr questões aos formadores. Um formando afirmou que “ são sempre os professores a perguntar e a dizer o que temos que fazer.”

Na terceira AI houve uma modificação significativa: oito responderam que os formadores mostraram razoável disponibilidade para atender e apoiar os formandos, vinte e dois responderam que revelaram muita disponibilidade e dois disseram que houve uma total disponibilidade.

Quadro 5 - 1ª AI

3. FORMADORES	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
3.1. Os formadores foram claros na orientação do desenvolvimento das AI?	-	-	2	40	-
3.2. Os formadores motivaram e conduziram à participação dos formandos nas AI?	-	-	20	22	-
3.3. Os formadores mostraram disponibilidade para o atendimento e apoio aos formandos no decurso das AI?	-	-	32	9	1

Quadro 6 - 3ª AI

3. FORMADORES	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
3.1. Os formadores foram claros na orientação do desenvolvimento das AI?	-	-	1	31	-
3.2. Os formadores motivaram e conduziram à participação dos formandos nas AI?	-	-	14	18	-
3.3. Os formadores mostraram disponibilidade para o atendimento e apoio aos formandos no decurso das AI?	-	-	8	22	2

4.7.3.4. Gestão de Recursos

A maior parte dos formandos considerou ter acesso a materiais de apoio, tecnológicos e outros, e condições de espaço físico adequados ao desenvolvimento dos seus projetos. Com efeito, aquando da planificação das AI, foram envidados esforços no sentido de disponibilizar salas com acesso a meios informáticos que permitissem pesquisa ou outro tipo de atividades consideradas úteis. Apesar de a escola se encontrar em fase de conclusão do projeto de reabilitação do parque escolar, foram disponibilizados os recursos necessários à tipologia de trabalhos desenvolvidos.

Quadro 7 - 1ª AI

4. GESTÃO DE RECURSOS	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
4.1. Tiveram acesso a materiais de apoio para o desenvolvimento das AI (retroprojektor, computador, vídeo, projetor, etc.)?	-	-	-	20	22
4.2. O espaço físico (instalações) foi propício ao desenvolvimento das AI?	-	-	1	39	2

Quadro 8 - 3ª AI

4. GESTÃO DE RECURSOS	1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Razoavelmente; 4 – Muito; 5 – Totalmente.				
	1	2	3	4	5
4.1. Tiveram acesso a materiais de apoio para o desenvolvimento das AI (retroprojektor, computador, vídeo, projetor, etc.)?	-	-	-	4	28
4.2. O espaço físico (instalações) foi propício ao desenvolvimento das AI?	-	-	-	28	4

4.7.3.5. Avaliação da Atividade Integradora

O processo de avaliação desenvolveu-se ao longo da realização das AI, tendo em conta que esta deve ter um «teor formativo, processual, orientador e qualitativo, alicerçado em técnicas e instrumentos de autoavaliação, que deste modo pode ser observada, apoiada e concretizada» (Rodrigues, 2009, p.72). Para realizar este objetivo a equipa pedagógica construiu vários instrumentos de avaliação (ficha de autoavaliação para os formandos, grelha de observação a ser preenchida por cada formador, ficha de avaliação da AI (a ser preenchida conjuntamente pela equipa pedagógica). Estes instrumentos foram disponibilizados aos formandos antes do início das AI.

A maioria dos formandos considerou a metodologia muito (trinta e três) e totalmente adequadas (dois), tendo sete considerado que foi razoável. Este último valor decresceu na terceira AI (um formando), e houve um acréscimo dos que consideraram que a metodologia foi totalmente adequada (nove).

Quanto ao item 5.2., se o grau de dificuldade foi adequado, constatou-se que houve uma alteração entre a primeira e a terceira AI: na primeira sete formandos consideraram que foi razoável enquanto na segunda este valor decresceu para um; vinte e oito consideraram que foi muito adequado, na primeira e, na terceira, vinte e sete. Se na 1ª AI sete formandos consideraram que o grau de dificuldade foi totalmente adequado, este valor decresceu na 3ª para quatro. Estes resultados espelham o que foi sendo dito pelos formandos ao longo do processo: não é difícil fazer os trabalhos desde que haja participação de todos e organização.

Quanto à questão sobre se a avaliação foi adequada aos objetivos propostos verificamos que existe um decréscimo na última coluna de valores: na primeira AI quatro formandos consideraram que a avaliação foi totalmente adequada aos objetivos propostas, enquanto na terceira apenas três. Na coluna do razoavelmente o valor é relativamente estável, um formando, na 1ª AI e também um na 3ª AI. Consideraram que a avaliação foi muito adequada, na 1ª AI, trinta e sete formandos e na 3ª vinte e oito.

Em termos informais, durante as sessões de formação, os formandos colocaram algumas questões sobre o processo avaliativo. Embora concordem com a avaliação qualitativa, consideram que a diferenciação de desempenhos não é constatável, em termos de certificação, o que é considerado como fator de desmotivação.

Quadro 9 - 1ª AI

1. AVALIAÇÃO DA AI					
	1	2	3	4	5
5.1. A metodologia de avaliação foi adequada.	-	-	7	33	2
5.2. O grau de dificuldade foi adequado?	-	-	7	28	7
5.3. A avaliação foi adequada aos objetivos propostos.	-	-	1	37	4

Quadro 10 - 3ª AI

1. AVALIAÇÃO DA AI					
	1	2	3	4	5
5.1. A metodologia de avaliação foi adequada.	-	-	3	20	9

5.2. O grau de dificuldade foi adequado?	-	-	1	27	4
5.3. A avaliação foi adequada aos objetivos propostos.	-	-	1	27	4

4.7.3.6. Aspectos positivos e negativos

No ponto 6 do questionário pedia-se aos formandos que refletissem sobre o trabalho desenvolvido e apresentassem os aspectos positivos e os negativos que encontraram ao longo da realização da AI. Dois formandos não responderam ao ponto 6 no final da primeira AI; vinte e três não produziram uma reflexão apresentando apenas o que consideraram positivo e negativo. Analisando o que foi dito pelos dezassete formandos que apresentaram uma reflexão, podemos constatar a existência de alguns traços comuns: referem que as AI são importantes porque permitem adquirir novos pontos de vista sobre a realidade, em geral, e sobre si próprios, em particular; os conhecimentos adquiridos possibilitaram “conhecer melhor o sistema o político e assim sabemos o que podemos fazer”; as pesquisas permitiram conhecer de outro modo o concelho onde se vive: “o meu mundo não é só a Tapada da Mercês, o comboio e o sítio onde trabalho. Há imensas coisas a acontecer nas diferentes freguesias de Sintra” ; este tipo de trabalho «não exige que se decorem coisas mas que pensemos nelas e façamos escolhas conscientes.»

Os pontos positivos apontados foram: “ a pesquisa permitiu conhecer realidades diferentes”; o trabalho de grupo “ fez com que houvesse discussões e alterássemos pontos de vista”; “melhorei os meus conhecimentos sobre muitos assuntos”; “foi um trabalho importante para o meu futuro”; “fez com que visse a realidade social de outra forma”; “ alterou a minha visão sobre a política e sobre o poder das pessoas”; “ conheci melhor os meus colegas e passei a gostar de trabalhar em grupo”.

Os pontos negativos apontados foram: “teve tempo excessivo de duração o que fez com que me desmotivasse e me aplicasse menos”; “ tivemos sessões em que não tínhamos nada que fazer”; “levei muito tempo a perceber o que devia fazer”; “os formadores não diziam o que devíamos fazer”; “ os formadores diziam coisas contraditórias”; “alguns colegas não colaboravam nos trabalhos”.

4.8. Análise Geral dos Resultados

Os dados recolhidos, através dos questionários aos formandos, das entrevistas informais com os formadores e mediadores, dos dados recolhidos nas reuniões das equipas pedagógicas, da observação direta, permitiram concluir que o trabalho desenvolvido com os adultos no âmbito da AI possui uma dimensão inovadora face aos modelos tradicionais que constituem o campo da educação e formação de adultos. A resistência, quer dos formadores quer dos formandos, a este modelo de formação é um indicador que está a ser realizada uma abordagem que rompe com um conjunto de práticas educativas herdeiras do modelo tradicional de ensino. Desde logo a articulação do Referencial de Competências-Chave em áreas de formação vem substituir uma lógica tradicional da divisão do saber em disciplinas, apontando para uma articulação transversal, composta por um conjunto de resultados de aprendizagem, a que correspondem conteúdos que suscitam uma leitura aberta, sustentados por competências (“saberes em ação e para a ação”). Também a valorização das experiências de vida do formando que, apesar de ter sido secundarizada como fator de posicionamento no processo formativo, é um elemento potenciador de enriquecimento na elaboração das AI. As temáticas propostas pelos referenciais, das diversas áreas de formação, são abrangentes, apontam para múltiplos contextos da vida, permitindo aos formandos construir uma visão global da sociedade em que vive e daí retirarem os elementos que considerem mais significantes para promover o seu desenvolvimento integral (como pessoa, cidadão, profissional). Tenta-se, através do trabalho desenvolvido no âmbito das AI, dar expressão à multidimensionalidade para que aponta a abordagem transversal dos referenciais de formação, mediante a aplicação de metodologias que permitam uma atitude ativa dos formandos, que deve ser conduzidos a investigar, a refletir e analisar, desenvolvendo um conjunto de aprendizagens que sejam significativas para si. Como refere Rodrigues (2009, p.16) : «(...) nenhuma aprendizagem é significativa por si, mas apenas quando o aprendente se empossa dela e a valoriza porque lhe reconhece a aplicabilidade e significado no seu quadro de referências pessoais e sociais.» Há um trabalho decisivo em tornar o contexto de formação da AI como um

momento em que se estabelecem as condições para que aconteçam experiências significativas para os formandos.

No início da AI, os formandos esperavam encontrar metodologias de aprendizagem mais diretivas, talvez devido ao percurso escolar efetuado no ensino regular diurno e às primeiras vinte e cinco horas de formação, que dizem respeito às diferentes áreas de formação, pois foi admitido por dez dos formadores que utilizavam ainda metodologias diretivas. Posteriormente houve uma clara adesão dos formandos ao tipo de trabalho desenvolvido na AI, achando interessantes as temáticas abordadas, o tipo de trabalho desenvolvido, a relação com seus pares e a dinâmica que se estabeleceu nos grupos. Apenas a gestão do tempo foi considerado um item a ser alterado. Esta crítica permite-nos refletir sobre a diversidade dos tempos de aprendizagem dos formandos, em geral. Se existem adultos que conseguem realizar tarefas em menos tempo ou mais tempo, os cronogramas dos cursos deveriam atender a essa possibilidade e serem mais flexíveis. Claro que esta questão coloca problemas de organização que não são de simples resolução porque envolvem a gestão de uma organização complexa que tem custos materiais elevados. E isto torna presente que a educação de adultos em Portugal não é um campo em que estejam definidos claramente as orientações e as finalidades que se pretendem atingir: as necessidades de qualificação da população colidem com investimento que é exigido para levar a cabo tal desiderato.

A legislação que criou os Cursos EFA (e as modificações que foram sendo apresentadas), os Referenciais de Formação (com as alterações que foram sendo propostas) e os Guias de Operacionalização invocam uma dimensão humanista para este projeto, preconizando um modelo formativo que propõe o desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em consideração todas as suas dimensões: a afetiva, a relacional, a cognitiva e intelectual. Assim, as aprendizagens devem ser significativas e permitem contribuir para o crescimento da pessoa, permitindo uma articulação entre a educação, a sociedade e a vida. Contudo, as práticas que se foram impondo nos espaços de formação, impostas pela tutela, dão conta de que uma perspectiva economicista, dentro de uma lógica neoliberal, alterou a matriz dos Cursos EFA-

NS, visível, por exemplo, na forma como os adultos são encaminhados para este processo formativo. Como já referimos, a avaliação dos experienciais adquiridos, que permitiriam, em conjunto com o adulto, escolher um percurso formativo que fosse ao encontro das suas necessidades, traduz-se hoje apenas na avaliação do currículo académico e no encaminhamento para as ofertas que a escola ou o centro de formação dispõem. O papel do mediador e dos formadores, que inicialmente era ativo neste processo, desapareceu. Os mediadores organizam o processo dos formandos, no que diz respeito a questões burocráticas, coordenam as equipas pedagógicas e supervisionam a construção do PRA dos adultos. Assume-se claramente uma perspectiva tecnocrática na gestão dos processos formativos que tem uma correlação estreita com o modelo de aprendizagem que se inscreve nos Cursos EFA-NS. Assim, se por um lado se apela a uma visão do adulto de forma holística e se busca a promoção do seu desenvolvimento integral, por outro lado, afirma-se que os défices de qualificação no país estão ligados à precária situação económica e há que desenvolver um conjunto de competências, estrategicamente definidas, que permitam uma melhor inserção no mundo laboral.

A expectativa de uma certificação estar ligada a uma melhor inserção no mercado de trabalho está presente quando os formandos optam por ingressar nos Cursos EFA. Os formandos afirmaram que a maior parte da oferta de empregos coloca como habilitação mínima de candidatura o 12º ano. Logo a motivação que os traz à formação não visa tanta a sua construção como pessoa mas a aquisição de um instrumento que permita inserção e/ou mobilidade no mercado de trabalho. Houve apenas um formando que afirmou ter optado pelos Cursos EFA-NS porque era a oferta formativa que permitiria um maior enriquecimento pessoal.

Outro aspeto que pretendemos salientar é que o trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas tem um tempo curto de existência, não havendo a experiência necessária que permita concluir se esta modalidade representa objetivamente um avanço ou um retrocesso no processo de formação de adultos. Assim, este foi essencialmente um tempo de aprendizagem, de mobilizar atitudes e conhecimentos com vista a organizar práticas profissionais

de uma forma que rompe com hábitos consolidados. O tempo que se seguirá permitirá refletir, ajustar ou reinventar práticas que, num quadro institucionalmente definido, poderão dar resposta às necessidades de educação e formação de jovens e adultos.

CONCLUSÃO

Os cursos EFA representam uma evolução significativa nos processos de educação e formação de adultos, especialmente após a entrada em vigor da portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que vem dar resposta às necessidades de formação de públicos distintos. Com este diploma torna-se possível frequentar apenas a componente de formação tecnológica de um curso EFA, permitindo a obtenção de uma qualificação apenas profissional, quando se encontra já realizada a correspondente qualificação escolar. Surgem também as Formações Modulares Certificadas (FMC) que, em conjunto com os cursos EFA, procuram captar novos públicos para a formação e garantir que toda a formação seja capitalizável, contando para efeitos de qualquer percurso de formação e conduzindo a uma qualificação. Contudo, apesar do esforço de flexibilização no desenho de percursos formativos, a operacionalização destes encontra entraves devido às condições materiais existentes nas escolas e nos centros de formação. A inexistência de uma articulação eficaz entre as entidades formadores de um concelho faz com que a oferta formativa seja, por vezes, sobreposta, não havendo uma diversificação de propostas. Relembro que, tendo em conta a amostra com que trabalhamos, a maior parte dos formandos trabalha e tem a vida pessoal organizada no concelho onde reside. A disponibilidade para poder realizar formação num local distante de casa torna o projeto difícil, senão impossível, de realizar. Para além disto, como mencionámos anteriormente, e que foi sublinhado pelos formandos, o regime de presenças nos Cursos EFA (obrigatoriedade de participar em 90% das sessões) favorece o abandono deste percurso formativo.

O regime de presenças não é o único fator que explica o abandono dos cursos. Na amostra com que trabalhamos¹⁵, 49,4% desistiram do percurso formativo, sendo que 32,1% não apresentaram qualquer razão para o abandono e os restantes invocaram razões profissionais e/ou familiares. Os únicos dados objetivos que temos em relação ao abandono é a média etária dos adultos, que é 20,6 anos, e que são maioritariamente do sexo masculino (66,3%). A interpretação que fazemos destes dados, conscientes que a realizámos a partir de uma visão empírica e subjetiva, leva-nos a afirmar que, como parte destes formandos transitou do ensino regular diurno para o ensino de adultos em regime noturno, e encontravam-se em situação de procura do primeiro emprego ou em trabalhos precários, a aposta feita na formação foi meramente exploratória. Grande parte destes jovens encontram-se numa etapa de transição, não tendo ainda definido um percurso para o que pretendem fazer.

Os restantes adultos que concluíram o processo formativo relativo ao ano de 2010/2011 fizeram uma clara aposta na certificação e acolheram o processo como um momento de transformação. Para a maior parte dos formandos o Curso EFA foi uma surpresa em relação quer as suas expectativas iniciais quer ao resultado obtido no final de um ano de formação. Se a matriz de que partiram para a avaliação das práticas formativas não foi reconhecível em parte significativas das sessões de formação, o desenvolvimento de competências como planejar, organizar, trabalho em equipa, gerir, visíveis nos projetos realizados, reforçou a motivação que os levou a concluir o ano de formação.

Consideramos que os Cursos EFA-NS representam um momento que implica um retrocesso das práticas tradicionais escolares do ensino de adultos. Com efeito, práticas diferentes emergem, respeitando e recorrendo às experiências de vida dos adultos, reforçando, por outro lado, o desenvolvimento de atitudes e competências para agir, refletir, decidir, produzir novos significados e conhecimentos, continuar a aprender, de forma autónoma mas inseridos num contexto social e histórico, e participando na sua (re)construção.

¹⁵ Relembramos que no início do ano letivo a amostra era constituída por oitenta e cinco formandos. Finalizaram a primeira AI quarenta e dois formandos e concluíram a terceira AI trinta e dois.

A atividade integradora representa a possibilidade de um conjunto de práticas inovadoras, no âmbito da formação de adultos, poder ser levado a cabo. Com efeito, este modelo de ação implica uma atitude ativa dos formados na busca de soluções para problemas que, sendo propostos, consideram ser significantes para o seu processo de desenvolvimento. A capacidade de investigar, refletir, analisar encontra espaço para o seu desenvolvimento na realização conjunta de projetos.

A capacidade de adaptação dos formadores a um cenário novo de práticas e metodologias de educação de adultos é decisiva, não só para poder aplicar este modelo mas também, após experiência sustentada deste, para avaliar com rigor a sua eficácia. No caso em questão, foi perceptível, no início das AI, dificuldades de vária ordem: articulação da equipa pedagógica, acompanhamento dos formandos, papel do formador e, sobretudo, a relação com os pressupostos políticos deste modelo. Destes pontos salientaremos dois: o papel dos formadores e os pressupostos políticos do modelo de formação. Para uma educação de adultos, seguindo uma perspectiva humanista, é fundamental que os formadores não assumam papéis puramente técnicos, mas que sejam versáteis de modo a que criem condições, nos contextos de formação, para que ocorram transformações individuais e sociais. É igualmente necessária uma maior estabilidade profissional dos formadores para que possa haver uma maior aposta no desenvolvimento de competências na área da educação de adultos: mais formação, melhor formação e contextos profissionais estáveis para aplicar o que se aprendeu.

O segundo aspeto que referimos, os pressupostos políticos do modelo de formação, abrange questões importantes. Todos os formadores manifestaram que o Programa Novas Oportunidades, em geral, e os Cursos EFA, em particular, foram criados visando uma estratégia de massificação da certificação e não da qualificação da população ativa. Os sucessivos diplomas criados para reformularem a oferta formativa, se tiveram alguns aspectos positivos, estes foram diluídos nos aspectos negativos que as orientações dadas pela tutela trouxeram. Deste modo, considerou-se que o Estado deve repensar as suas políticas de educação e formação de adultos, não podendo

estar exclusivamente voltada para a satisfação de necessidades ou interesses económicos (que faz da educação e formação uma obrigação e não uma escolha). O investimento na educação de adultos deve ser sistemático e regular, promovendo a participação e a igualdade de oportunidades para todos, a partir de um conjunto de políticas e projetos sociais que promovam uma maior equidade social.

O resultado do trabalho que aqui apresentamos foi enriquecedor do ponto de vista pessoal e profissional. Para além dos problemas que encontramos no desenvolvimento das AI, as equipas pedagógicas reconheceram que o processo de educação e formação de adultos permite aprendizagens de valor inestimável: aprendemos muito com os formandos e com os nossos pares. As atividades integradoras constituem um momento de maior partilha entre formadores e formandos, aproximando todos os intervenientes no processo e possibilitando tempos de aprendizagem significantes e promotoras de alterações significativas na forma como nos relacionamos com a sociedade. E, como professores, formadores, mediadores, temos a esperança de participar na construção de uma sociedade promotora de maior justiça social, onde exista uma maior equidade na distribuição de direitos e deveres.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M^a** Manuela Bastos de (Coord.) (2004) . *Programa de Filosofia – 10^o*, Ministério da Educação (Consultado em http://www.filedu.com/prog1011_recorrente.pdf)
- ANTUNES, Fátima** (2004). Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processo Educativos. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- BOGDAN, Robert et BIKLEN, Sari** (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui**, Educação de Adultos (2008)^a. *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro** (Coord.) (2008)^b, *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sónia Maria** (Coord.) (2009), *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*, Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, Roberto** (2000), 2020: 20 anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo, http://www.carloscorreia.net/livros/20_anos_atraso.pdf
- CAVACO, Cármen** (2009). Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação, Lisboa : Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- DALE, Roger** (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica, in António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.

- DELORS**, Jacques (coord.). (2005). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- FAURE**, Edgar (1981). Aprender a Ser. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNÁNDEZ**, Florentino Sanz (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*, Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- FINGER**, Matthias e **ASÚN**, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.
- FOUCAULT**, Michel (1988). *Vigiar e Punir*, Petrópolis: Vozes.
- GHIGLIONE**, Rodolphe et **MATALON**, Benjamin (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS**, Anthony (2000). O Mundo na Era da globalização. Lisboa: Editorial Presença.
- GOMES**, Maria do Carmo (2006). Referencial De Competências-Chave- para a educação e formação de adultos – Nível Secundário, Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- LEITÃO**, José Alberto (coord.) (2003). Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Ação. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- LIMA**, Licínio (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e Belmiro (orgs.) . *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa:Educa, pp.31-60.
- LÜDKE**, Menga e **ANDRÉ**, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- PIRES**, Ana L. (2005). Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de

Aprendizagens e de Competências. Fundação Calouste Gulbenkian:
Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

RODRIGUES, Sara Pratas (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de
Educação e Formação de Adultos, Lisboa: ANQ, IP.

ANEXOS

ANEXO I – Percursos formativos nos cursos EFA-NS

Quadro 1- Percursos formativos nos cursos EFA-NS , tipos A, B ou C
Durações máximas de referência (em horas) (a)¹⁶

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (d)	
S3 - Tipo A	9º ano	550	1200 (*)	210	85	2045
S3 - Tipo B	10º ano	200	1200 (*)	210	70	1680
S3 - Tipo C	11.º ano	100	1200 (*)	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC (b)	< ou = 9º ano	550 (b)	1200 (*) (b)	210	85	(b)

Notas:

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e formação prática em contexto de trabalho, quando obrigatória.

(b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes. O número de horas é ajustado em resultado do processo RVCC.

(c) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário de dupla certificação e não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo da carga horária de PRA deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Quadro 2- Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C

Durações máximas de referência (em horas)¹⁷

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação		Total
		Formação de base (a)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (b)	
S - Tipo A	9º ano	1100 (c)	50	1150
S - Tipo B	10º ano	600 (d)	25	625
S - Tipo C	11.º ano	300 (e)	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC (a)	< ou = 9º ano	1100 (a)	50	(a)

Notas: (a) A duração mínima da formação de base de um curso EFA flexível é de 100 horas. O número de horas é ajustado em resultado do processo RVCC.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

¹⁶ Segundo informação em <http://www.anqep.gov.pt>

¹⁷ Segundo informação em <http://www.anqep.gov.pt>

ANEXO II – Versões dos referenciais dos cursos EFA-NS

Quadro1

1ª Versão do Referencial de Cidadania e Profissionalidade – UFCD 1

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres - 50 Horas	
Competências	Critérios de Evidência
DR1 Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas. • Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs. Bem público na comunidade. • Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal
DR2 Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. • Interpretar direitos através do Código do Trabalho. • Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.
DR3 Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos fundamentais. • Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. • Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação
DR4 Elencar direitos e deveres na comunidade global	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sustentabilidade da comunidade global. • Refletir sobre os direitos fundamentais através da Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros documentos-chave. • Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Quadro 2

2ª Versão do Referencial de Cidadania e Profissionalidade – UFCD 1

CP1 Liberdade e responsabilidade democráticas		Carga horária 50 horas
Resultados de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">. Reconhece as responsabilidades inerentes à liberdade pessoal em democracia.. Assume direitos e deveres laborais enquanto cidadão activo.. Identifica os direitos fundamentais de um cidadão num estado democrático contemporâneo.. Participa consciente e sustentadamente na comunidade global.	
Conteúdos		
Compromisso Cidadão/Estado <i>Conceitos-chave: identidade; liberdade; igualdade; participação; cidadania; Estado; democracia; sociedade civil; organização política dos estados democráticos.</i> <ul style="list-style-type: none">• Conceito de liberdade pessoal em democracia• Exercício da liberdade e da responsabilidade de cada cidadão• Direitos/Liberdades e Deveres/Responsabilidades do cidadão no Portugal contemporâneo• Direitos e deveres pessoais, laborais e sociais em confronto• Papel da sociedade civil na Democracia<ul style="list-style-type: none">- Função reguladora das instituições da sociedade civil na construção da democracia		

- Instituições da sociedade civil com impacto na construção da democracia: instituições políticas; associações da defesa do consumidor; corporações; associações profissionais; associações ambientalistas, entre outras
- Construção social e cultural de novas práticas de cidadania
- Instituições da sociedade civil com impacto na construção da democracia: instituições políticas; associações da defesa do consumidor; corporações; associações profissionais; associações ambientalistas, entre outras
- Construção social e cultural de novas práticas de cidadania

Direitos, liberdades e garantias dos trabalhadores

Conceitos-chave: representação; direitos, liberdades e garantias dos trabalhadores; direitos e deveres de cidadania;

direitos civis, direitos sociais; direitos políticos; responsabilidade social empresarial; condição perante o trabalho.

- Mecanismos reguladores dos direitos laborais
 - O Código do Trabalho
 - Organismos e serviços de protecção dos direitos laborais, nacionais e transnacionais
- Direitos laborais, direitos económicos e/ou de mercado: problematização do jogo entre os direitos dos trabalhadores - adquiridos ou pretendidos - e a lógica liberal regente na maioria das estruturas empresariais

Democracia representativa e participada

Conceitos-chave: Estado; órgãos de soberania; organização política dos Estados Democráticos; descentralização; cultura política, representação.

- Organização do Estado Democrático português
 - A Constituição da República Portuguesa
 - Os órgãos de soberania: competências e interligação
- Regiões Autónomas e especificidades do seu regime político-administrativo
- O Poder Local
 - Órgãos e atributos
 - Os novos desafios do poder local
- Contributos do cidadão na promoção, construção e defesa dos princípios democráticos de participação e representatividade: a responsabilidade e capacidade de fazer escolhas

Comunidade global

Conceitos-chave: norma; igualdade; fronteira; direitos e deveres de cidadania; comunidade; transnacionalidade.

- Cidadania europeia
 - Tratado de Maastricht
 - Tratado de Lisboa
 - Direitos dos cidadãos europeus
 - Livre circulação de pessoas: residir, estudar e trabalhar no espaço comum europeu
- Direitos fundamentais do Homem: Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros documentos-chave

ANEXO III – Material de apoio das atividades integradoras

1. Material de apoio à preparação das Atividades Integradoras

«Aprendizagem por “atividades integradoras”

A operacionalização de qualquer plano curricular de um curso EFA assenta numa atitude formativa que passa pela flexibilização das competências e estratégias para a sua aquisição, pela articulação entre as áreas de competência-chave da componente da formação de base, e entre estas e a formação tecnológica, estratégias essas que farão tanto mais sentido quanto melhor estiverem enquadradas nos contextos e percursos pessoais e socioculturais dos formandos. Daqui decorre, nomeadamente, o trabalho em torno de “temas de vida” no nível básico, ou o desenvolvimento de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens no nível secundário, marcado pelas associações e significações pessoais das aprendizagens.

Assim, e na sequência dos princípios anteriormente enunciados, as metodologias de formação desenvolvem-se numa lógica de “atividades integradoras”, que convocam competências e saberes de múltiplas dimensões, que se interseccionam e entrelaçam para resolver problemas em conjunto. Este modelo de ação implica uma atitude ativa dos formandos, que devem ser impelidos a investigar, a refletir e analisar, desenvolvendo aprendizagens que sejam significativas para si, dado que nenhuma aprendizagem é significativa por si, mas apenas quando o aprendiz se empossa dela e a valoriza porque lhe reconhece aplicabilidade e significado no seu quadro de referências pessoais e sociais.

Esta metodologia implica um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa pedagógica, que só poderá construir atividades integradoras se planificar em conjunto, entendendo a competência como um todo complexo de “saberes” e “saberes-fazer” nos mais diversos domínios, inseparável da concretização de um plano de trabalho transversal entre as componentes da formação. »

Reuniões periódicas: estes momentos de trabalho em equipa realizar-se-ão de acordo com a periodicidade definida e implicam:

- planificar as atividades integradoras, a partir das UC/UFCD que estiverem a ser trabalhadas, de acordo com cada fase do percurso formativo;
- aferir sobre as condições de funcionamento do curso, nomeadamente quanto a equipamentos e recursos;
- fazer um balanço sobre o envolvimento e resultados que cada formando do respetivo grupo de formação vai demonstrando, com efeitos na programação das atividades individuais e conjuntas a realizar;
- calendarizar sessões conjuntas da área de PRA e respetiva planificação de ações a desenvolver (organização/acompanhamento/

avaliação do PRA e/ou validação de UFCD), quando se trate de cursos de nível secundário;

- caracterizar periodicamente o grupo de formação quanto a parâmetros como a assiduidade, a pontualidade, o relacionamento interpessoal, a colaboração em trabalhos de grupo e a responsabilidade pessoal (entre outros);
- desenvolver outras atividades, que decorram do processo formativo e que sejam consideradas importantes para o sucesso do mesmo. (...)

«Como se articulam as áreas e componentes da formação nos cursos EFA de nível secundário?»

Uma leitura comparativa dos referenciais de cada área de competências-chave, tal como o seu confronto com as UFCD da formação tecnológica, permitirá à equipa formativa estabelecer relações entre as temáticas e conteúdos formativos definidos para cada uma.

Nomeadamente no que diz respeito às “áreas-gémeas” (STC e CLC), as designações de cada UFCD estabelecem desde logo uma inter-dependência dos conceitos a trabalhar. Esta questão é tanto mais pertinente se considerarmos uma metodologia por actividades integradoras: a remissão de conceitos entre áreas permite articulá-las nas fases de planeamento, desenvolvimento e avaliação das competências, entendidas neste contexto como resultados de aprendizagem expectáveis.

A concretização desta metodologia estará mais facilitada em **percursos tipificados**, nos quais todos os formandos, que constituem o grupo de formação, realizam as mesmas unidades de formação, preferencialmente ao mesmo tempo. Deste modo, é possível e desejável que se desenvolvam actividades que articulem, em tempos simultâneos da formação, **temas comuns às diferentes áreas**, uma vez que promovem a aquisição de competências relacionadas com essas múltiplas dimensões.

Apesar de estarem propostas em UFCD de áreas/componentes diferentes, o domínio de certos conceitos é complementar, pelo que as fases de investigação, acção e reflexão podem ser realizadas numa lógica de consonância entre aquelas, influenciando-se mutuamente em tarefas, como sejam: a selecção e tratamento de informação, a interiorização de conceitos e a sistematização das aprendizagens. Assim, o trabalho em redor das UFCD relativas aos equipamentos e sistemas técnicos (STC_1 e CLC_1) ganha relevância se for complementado pelos conteúdos da formação tecnológica, nomeadamente em saídas profissionais que impliquem o conhecimento explícito e manuseamento de equipamentos específicos.

No que diz respeito aos **percursos flexíveis**, esta metodologia poderá parecer, à partida, de difícil concretização, na medida em que cada formando terá um percurso formativo distinto, podendo acontecer que o mapa de UFCD a realizar em formação não seja compatível com a realização de actividades integradoras, sobretudo em grupo. No entanto, é preciso não esquecer que a lógica integradora e interdependente das competências já faz parte dos

métodos de trabalho a que os formandos que realizaram processos de RVCC estão habituados.

Esse perfil compadece-se com auto-propostas de trabalhos integradores e exploratórios, que permitam concluir um percurso formativo de forma mais autónoma e menos dirigida por parte da equipa pedagógica. Será com cada formando e no contexto de cada grupo de formação, que a equipa poderá aferir qual a estratégia que é mais coerente com os processos prévios de consciencialização dos adquiridos que, simultaneamente, se ajusta a um contexto de formação nos moldes em que estes percursos EFA o definem.

Qualquer que seja a estratégia de promoção das aprendizagens, no respeito pelos percursos definidos, a equipa terá como função central orientar os formandos na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Nesta medida, entende-se que o trabalho por actividades integradoras é o que melhor se adequa a esta metodologia de aprendizagem e avaliação, dado que permite aos formandos alimentarem esse documento com as “provas” de um percurso feito de co-referências e interligações de conceitos e temáticas, e não com uma “coleção de provas” enquanto testagem de conteúdos.

Sempre que o trabalho da formação for desenvolvido a partir de um regime de co-docência, no que diz respeito às UFCD, das áreas de competências-chave da formação de base, a equipa de formadores poderá responder de forma ainda mais criativa à diversidade e abrangência dos conteúdos a ministrar e às competências a adquirir. O “par pedagógico” poderá gerir de forma mais flexível as actividades propostas, nomeadamente no que diz respeito aos percursos flexíveis que, de acordo com as orientações técnico-pedagógicas, podem implicar a co-existência de diferentes UFCD no mesmo tempo e espaço de formação.

Para além disso, a selecção criteriosa de formadores de diferentes grupos de docência para assegurar a mesma UFCD pode conferir uma maior riqueza de domínios e áreas do saber, tal como o próprio Catálogo indicia a propósito do plano de formação para cada UFCD.

Quadro 3: Exemplo de um plano de um curso EFA – Nível Secundário (em regime laboral)							
UFCD da Formação de Base			UFCD da Formação Tecnológica				Área de PRA
CP_1	STC_5	CLC_5	0364	3836	0366	0367	
Cargas horárias por UFCD/componente							
50H	50H	50H	25H	25H	50H	50H	12H
Total da FB			Total da FT				Total Área de PRA
150H			150H				12H
TOTAL							312

Indicadores para o planeamento de uma “actividade integradora”

O ponto de partida para o planeamento da actividade será a componente da formação tecnológica, dado que a qualificação pretendida pelos formandos, em termos de uma saída profissional, é o interesse comum mais previsível entre todos os formandos que constituem o grupo de formação. Este é dos um aspecto que uma equipa pedagógica pode explorar como forma de motivação para as aprendizagens, pelo menos numa fase inicial.

A análise das UFCD desta saída profissional permitiu detectar conceitos que estão, directa ou indirectamente, relacionados entre si. Considerando a formação tecnológica como ponto de partida, define-se o *Marketing* enquanto temática abrangente, que se complementa com alguns dos conceitos abordados nas primeiras UFCD da formação de base, tais como: os meios de comunicação social, a construção da opinião pessoal, da opinião pública e a atitude crítica perante os *media* e as técnicas de difusão e persuasão que utiliza; a defesa de opiniões pessoais e o conhecimento dos direitos e deveres em democracia.

Curiosamente, o *Marketing* está enunciado como uma das *áreas do saber* associadas a CLC_5 e, ainda que não esteja contemplado explicitamente nas UFCD de CP e de STC, está a Economia como área do saber que, naturalmente, abrange um conjunto vasto de actividades comerciais relacionadas com a mesma temática. Cria-se, assim, um cenário comum para que todas UFCD iniciais sejam trabalhadas em conjunto, definindo-se, com este fundamento, que serão estas as UFCD de “arranque” do curso (porque poderiam não ser).

Uma das premissas da actividade integradora exemplificada é a de não se alongar demasiado no tempo. Assim, assumindo que esta seria a primeira actividade deste género no âmbito deste percurso formativo, trabalhar-se-ia **apenas as duas primeiras UFCD da formação tecnológica**, em conjunto com **dois** dos quatro **resultados de aprendizagens** desejáveis de cada uma das UFCD da formação de base.

É previsível que o trabalho se desenvolva ao longo de quatro semanas, correspondendo a metade do “bloco” de formação apresentado anteriormente, devendo, no seu final, permitir:

- a **avaliação e validação das duas UFCD da componente tecnológica**, que têm 25 horas cada.
- uma **avaliação parcial das UFCD da formação de base**, dado que a validação destas depende da evidenciação dos quatro resultados de aprendizagem de cada UFCD e a actividade apenas irá trabalhar explicitamente dois deles.

Quadro 4: Síntese dos indicadores para a Actividade Integradora		
Síntese dos indicadores para a Actividade Integradora		
UFCD da FT	Designação	Objectivos
0364	<i>Marketing</i> comercial – conceitos e fundamentos	Definir o conceito de <i>marketing</i> , reconhecendo a influência das variáveis do mercado na actividade comercial.
3836	<i>Marketing</i> – principais variáveis	Reconhecer as principais variáveis de <i>marketing</i> .
UFCD da FB	Designação	Resultados de aprendizagem
CP_1	Liberdade e responsabilidade democráticas	Reconhece as responsabilidades inerentes à liberdade pessoal em democracia.
		Participa consciente e sustentadamente na comunidade global.
STC_5	Redes de informação e comunicação	Discute o impacto dos média na opinião pública.
		Relaciona a evolução das redes tecnológicas com a transformação das redes sociais.
CLC_5	Cultura, comunicação e média	Reconhece os impactos dos mass media na constituição do poder mediático e sua influência na regulação institucional.
		Desenvolve uma atitude crítica face aos conteúdos disponibilizados através da Internet e dos meios de comunicação social no geral.
CLC_LEI	Língua Estrangeira - Iniciação	Competências de Uso da Língua
		Competências de interpretação: • Ouvir/Ver; Ler
		Competências de produção: • Falar/Escrever

Indicadores para o planeamento de uma “actividade integradora”

O ponto de partida para o planeamento da actividade será a componente da formação tecnológica, dado que a qualificação pretendida pelos formandos, em termos de uma saída profissional, é o interesse comum mais previsível entre todos os formandos que constituem o grupo de formação. Este é dos um aspecto que uma equipa pedagógica pode explorar como forma de motivação para as aprendizagens, pelo menos numa fase inicial.

A análise das UFCD desta saída profissional permitiu detectar conceitos que estão, directa ou indirectamente, relacionados entre si. Considerando a formação tecnológica como ponto de partida, define-se o *Marketing* enquanto temática abrangente, que se complementa com alguns dos conceitos abordados nas primeiras UFCD da formação de base, tais como: os meios de comunicação social, a construção da opinião pessoal, da opinião pública e a atitude crítica perante os media e as técnicas de difusão e persuasão que utiliza; a defesa de opiniões pessoais e o conhecimento dos direitos e deveres em democracia.

Curiosamente, o *Marketing* está enunciado como uma das *áreas do saber* associadas a CLC_5 e, ainda que não esteja contemplado explicitamente nas

UFCD de CP e de STC, está a Economia como área do saber que, naturalmente, abrange um conjunto vasto de actividades comerciais relacionadas com a mesma temática. Cria-se, assim, um cenário comum para que todas UFCD iniciais sejam trabalhadas em conjunto, definindo-se, com este fundamento, que serão estas as UFCD de “arranque” do curso (porque poderiam não ser).

Uma das premissas da actividade integradora exemplificada é a de não se alongar demasiado no tempo. Assim, assumindo que esta seria a primeira actividade deste género no âmbito deste percurso formativo, trabalhar-se-ia **apenas as duas primeiras UFCD da formação tecnológica**, em conjunto com **dois** dos quatro **resultados de aprendizagens** desejáveis de cada uma das UFCD da formação de base.

É previsível que o trabalho se desenvolva ao longo de quatro semanas, correspondendo a metade do “bloco” de formação apresentado anteriormente, devendo, no seu final, permitir:

- a **avaliação e validação das duas UFCD da componente tecnológica**, que têm 25 horas cada.
- uma **avaliação parcial das UFCD da formação de base**, dado que a validação destas depende da evidenciação dos quatro resultados de aprendizagem de cada UFCD e a actividade apenas irá trabalhar explicitamente dois deles.

Quadro 4: Síntese dos indicadores para a Actividade Integradora		
Síntese dos indicadores para a Actividade Integradora		
UFCD da FT	Designação	Objectivos
0364	Marketing comercial – conceitos e fundamentos	Definir o conceito de <i>marketing</i> , reconhecendo a influência das variáveis do mercado na actividade comercial.
3836	Marketing – principais variáveis	Reconhecer as principais variáveis de <i>marketing</i> .
UFCD da FB	Designação	Resultados de aprendizagem
CP_1	Liberdade e responsabilidade democráticas	Reconhece as responsabilidades inerentes à liberdade pessoal em democracia. Participa consciente e sustentadamente na comunidade global.
STC_5	Redes de informação e comunicação	Discute o impacto dos média na opinião pública. Relaciona a evolução das redes tecnológicas com a transformação das redes sociais.
CLC_5	Cultura, comunicação e média	Reconhece os impactos dos mass media na constituição do poder mediático e sua influência na regulação institucional. Desenvolve uma atitude crítica face aos conteúdos disponibilizados através da Internet e dos meios de comunicação social no geral.
CLC_LEI	Língua Estrangeira - Iniciação	Competências de Uso da Língua Competências de interpretação: • Ouvir/Ver; Ler Competências de produção: • Falar/Escriver

É evidente que os resultados de aprendizagem das UFCD da formação de base (FB) que não forem trabalhados a partir desta actividade integradora serão através de outra, na qual serão convocados, simultaneamente, os objectivos e conteúdos de formação das duas UFCD seguintes da formação tecnológica (FT), que foram consideradas no quadro 1 (ou mesmo partindo de outra estratégia que motive igualmente o cruzamento de competências definidas nas UFCD das duas componentes da formação).

Os resultados de aprendizagem seleccionados para esta actividade centram-se, sobretudo, nos domínios institucional e macroestrutural (com a excepção do primeiro resultado de aprendizagem de CP, do domínio privado, que fornece melhores pistas de articulação com a temática geral), dado serem estes que se prestam a uma abordagem ao *Marketing* que promova a integração dos conteúdos das UFCD em causa.

Relativamente à Língua Estrangeira, uma vez que o plano de formação desta UFCD não segue os mesmos critérios que o das outras UFCD da formação de base, indicam-se as grandes categorias que o organizam internamente – *competências de interpretação* e de *produção*. A matriz estruturadora da actividade apresentará algumas competências específicas que poderão ser trabalhadas dentro daquelas categorias.

Dada a fase embrionária da aquisição da Língua Estrangeira, a exploração das competências a ela respeitantes pode funcionar como um instrumento de pesquisa e registo de informação, na medida daquilo que cada um for capaz de realizar. Por outro lado, o assunto em causa pode ser encarado como o tema de suporte desta fase inicial de aprendizagem da Língua, através de uma selecção criteriosa de textos e ferramentas audiovisuais que ilustrem a temática escolhida e motivem a aquisição de estruturas linguísticas e respectivo vocabulário.

A matriz estruturante da actividade integradora, que adiante se propõe, explicita algumas das associações possíveis entre os resultados de aprendizagem (formação de base) e os objectivos (formação tecnológica), remetendo-se para o Catálogo Nacional de Qualificações quanto à enunciação dos conteúdos de formação da respectiva UFCD. O objectivo desta matriz é dar conta das relações temáticas mais evidentes, sendo que as acções a desenvolver terão de ser definidas no seio da equipa pedagógica, através de recursos que dêem corpo à intervenção de cada formador.

Os formadores colaboram na concretização da actividade ao longo das sessões de cada UFCD e também na área de PRA, sendo que é nesta área que os formadores podem verificar de que modo os formandos fizeram a articulação entre as UFCD e a inserção das suas actividades e resultados no PRA. É de salientar que o Portefólio dos formandos está ainda na fase de planeamento, pelo que esta actividade dará os primeiros contributos para a sua construção.

No decorrer desta actividade surgem duas sessões de área de PRA:

- Na primeira, sugere-se que o mediador trabalhe/discuta a associação entre os conceitos que estão a ser trabalhados nas componentes da formação, de forma a que os formandos se consciencializem dessa articulação a um nível abrangente, produzindo registos que possam reflectir a forma como cada um se vai apropriando da associação entre as competências e conhecimentos que está a desenvolver em cada componente/UFCD.
- Na segunda, deverá estar presente o(s) formador(es) das UFCD da formação tecnológica, coincidindo com o final da actividade integradora; espera-se que os resultados sejam evidentes através dos registos documentais que tiverem sido escolhidos para esse efeito. Se for considerado oportuno, poder-se-á proceder à avaliação e validação das respectivas UFCD.

Nesta sessão poderão ainda estar presentes os formadores das áreas de competências-chave, se bem que não seja ainda o momento de realizarem uma validação total das UFCD, dado que as respectivas UFCD estarão sensivelmente a meio e os formandos não terão ainda trabalhado todos os conceitos que lhes permitem apresentar determinados resultados de aprendizagem. Para além das questões inerentes aos processos de avaliação, nesta sessão pode ser feito o balanço da primeira actividade, aferindo-se estilos e ritmos de apropriação dos conceitos e conteúdos de formação. Estas informações podem ser importantes para o planeamento da actividade seguinte.

Quadro 5: Exemplo de matriz estruturante da “Atividade integradora”



Componente da Formação de Base				
	Cidadania e Profissionalidade CP 1	Sociedade, Tecnologia e Ciência STC 5	Cultura, Língua e Comunicação CLC 5	Cultura, Língua e Comunicação CLC_LEI
	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece as responsabilidades inerentes à liberdade pessoal em democracia.• Participa consciente e sustentadamente na comunidade global.			
	<ul style="list-style-type: none">• Discute o impacto dos média na opinião pública.• Relaciona a evolução das redes tecnológicas com a transformação das redes sociais.			
	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece os impactos dos mass media na constituição do poder mediático e sua influência na regulação institucional.• Desenvolve uma atitude crítica face aos conteúdos disponibilizados através da Internet e dos meios de comunicação social no geral.			
	Competências de Uso da Língua: <ul style="list-style-type: none">• de interpretação: Ouvir/Ver, Ler• de produção: Falar/Escrever			
	Documentos a integrar o PRA			
	Todos aqueles que a equipa e o formando definirem ao longo da actividade, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none">- registos escritos e/ou audiovisuais de produções acerca das temáticas trabalhadas.			

UFCD	Objetivos	Cruzamento dos conteúdos no âmbito da Actividade Integradora		
0364	Marketing comercial – conceitos e fundamentos	Exploração dos conceitos –chave da FB à luz dos conceitos, fundamentos e variáveis do Marketing e vice-versa.	Exploração dos conceitos –chave da FB à luz dos conceitos, fundamentos e variáveis do Marketing e vice-versa.	Ouvir/ver/ler <ul style="list-style-type: none">• Compreensão de textos simples, breves e claros relacionados com o tema do Marketing, enquanto área de interesse dos formandos.
3836	Marketing – principais variáveis	Exemplos: <ul style="list-style-type: none">- Impacto das técnicas de marketing na responsabilidade pessoal e global e na capacidade de fazer escolhas conscientes.	Exemplos: <ul style="list-style-type: none">- Relação entre meios e objetivos do Marketing e as tecnologias de informação e comunicação.	Exemplos: <ul style="list-style-type: none">- Importância dos media nos processos de comunicação, intervenção e participação pública. <ul style="list-style-type: none">• Compreensão de conteúdo informativo simples de material audiovisual exemplificativo de técnicas aplicadas de Marketing.

3836	Marketing – principais variáveis	<p>- Instituições da sociedade civil com impacto na construção da democracia, nomeadamente as associações de defesa do consumidor.</p> <p>- Evolução do <i>Marketing</i> ao longo dos tempos e a construção da liberdade e da responsabilidade em democracia.</p> <p>- As técnicas e variáveis do <i>Marketing</i> e sua relação com o convencimento/esclarecimento do cidadão.</p>	<p>- Aplicação das TIC nas múltiplas actividades humanas, nomeadamente na comunicação de mensagens persuasivas: abrangências e limitações técnicas.</p> <p>- Operações estatísticas aplicadas a estudos de mercado e técnicas de venda.</p> <p>- Evolução das técnicas de <i>Marketing</i> em paralelo com evoluções tecnológicas e científicas.</p>	<p>- Evolução das formas de comunicação de mensagens persuasivas; pros e contras e consciência crítica perante essas mensagens.</p> <p>- A “cultura” do <i>marketing</i> em confronto com as mais variadas formas de cultura; relação entre a divulgação e a evolução das técnicas de <i>Marketing</i>.</p> <p>- A linguagem do <i>Marketing</i>: poder da comunicação através de estruturas linguísticas específicas.</p>	<p>Falar/escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção, simples e breve mas articulada, de enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista relativos ao tema. • Participação, com preparação prévia, em conversas simples sobre o assunto em questão (possível gravação áudio-visual). • Preparação de texto simples exemplificando técnicas de <i>Marketing</i>. 	<p>- trabalho de reflexão final (por exemplo, sobre a importância do <i>Marketing</i> e o seu impacto social e comunicacional na sociedade de actual; os contributos da tecnologia na evolução das técnicas e meios de comunicação usados pelo <i>Marketing</i>, ...)</p>
------	--	---	--	--	---	---

In ,Rodrigues, Sandra Prates, (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANQ, IP.

2. Modelo de planificação da AI



		Escola Secundária de Sta M^a de Slntra Planificação da AI Ano lectivo: 2010/11			
Curso: EFA – NS		ÁREAS: CP/STC/CLC/LE/FT		Nº de horas: 75 h	
Formadores:				Data: __/__/____ Início/fim: __h__ - __h__	
UNIDADES	CP UFCD : STC UFCD: CLC UFCD:				
OBJECTIVOS GERAIS					
Tema		Sub-tema			
Conteúdos	Objectivos Específicos	Desenvolvimento da Sessão	Materiais e Recursos	Avaliação	
CP		ACTIVIDADE INTEGRADORA		Sessão de divulgação na sessão de PRA	
STC					
CLC					

Observações:

Com o objectivo de promover de modo interdependente e coerente a integração das 3 áreas de competência-chave que (en)formam o Referencial de competências de nível secundário para os cursos EFA, pretende-se, aqui, conduzir e orientar o trabalho dos adultos através da realização de uma actividade integradora, definida conjuntamente pelas 3 áreas. Esta actividade criará uma dinâmica em torno de um problema significativo escolhido no âmbito das propostas temáticas efectuadas junto dos adultos. Os adultos irão mobilizar diferentes competências e consolidar vários conteúdos de aprendizagem na definição, pesquisa e resolução do problema que a actividade integradora lhe coloca. Aos adultos será proposto um trabalho de investigação – reflexão – acção, como resposta ao tema gerador, transversal e integrador escolhido pelo grupo, cujo produto final integrará o PRA de cada adulto.

Esta actividade constrói-se na articulação dos conteúdos entre as áreas de CP, CLC e STC.

3. Planificação e orientações metodológicas da AI

	<p>Curso de Educação e Formação de Adultos</p> <p>Nível Secundário e Nível 3 de Formação – (S3)</p> <p>ACTIVIDADE INTEGRADORA</p>	
---	---	---

UNIDADES DE COMPETÊNCIA	
TEMA	
SUB-TEMA	
DURAÇÃO	
ACTIVIDADE INTEGRADORA	<p>Exemplo:</p> <p>1ª fase: Trabalho escrito (pesquisa e elaboração do trabalho)</p> <p>2ª fase: Divulgação do trabalho escrito (apresentação oral, com ou sem suporte informático; divulgação de um vídeo; orientação de um debate; realização de um folheto informativo; criação de uma página na internet).</p> <p>3ª fase: Reflexão (Individual)¹⁸</p>

ITENS A CONSIDERAR PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO ESCRITO	
INDICAÇÕES GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Um trabalho escrito não pode ser confundido com uma cópia ou um decalque de textos lidos em livros ou retirados de sítios da Internet, por isso anote sempre as fontes que consulta para que possa fazer as citações de forma correcta • Nunca utilize termos ou conceitos sem os definir. • Construa frases curtas. • Procura que cada parágrafo corresponda apenas a uma ideia.
ESTRUTURA DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • De um modo geral, um trabalho escrito deverá conter por esta ordem: capa, folha de rosto, índice, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia e anexos (facultativo). <p>CAPA</p> <ul style="list-style-type: none"> • A capa é a primeira imagem que surge associada ao teu trabalho. • A capa deve conter: o nome da escola, o título do trabalho, o nome da área, a identificação do formando – nome, ano, turma, número) e a data . • Pode ainda conter desenhos, gravuras ou fotografias alusivas ao seu conteúdo.

¹⁸ Poderão realizar outra tipo de trabalho que não obedeça ao que aqui é dito. Deverá ser combinado com os formadores o tipo de actividade a desenvolver.

FOLHA DE ROSTO

É a folha que vem logo depois da capa e apresenta uma identificação mais detalhada sobre o trabalho, nomeadamente:

- O nome da escola, a área (s) a que se destina o trabalho e o nome do formador(es)
- O título do trabalho
- O nome do(s) autor(es), ano, turma e número
- Data e ano lectivo.

ÍNDICE

- Aqui são numerados todos os títulos e subtítulos que utilizou ao longo do trabalho.
- Deve indicar a página correspondente a cada um, de acordo com a paginação geral do trabalho, iniciada na página de rosto que corresponde à página 1.

INTRODUÇÃO

- Na introdução, deve apresentar-se:
 - O tema que se vai tratar
 - A razão por que se escolheu esse tema
 - O que se deseja desenvolver
 - O percurso e os métodos utilizados.

DESENVOLVIMENTO

- O desenvolvimento, ou corpo do trabalho, é a sua parte central. Baseia-se nas informações recolhidas e deve ser redigido em texto, de forma lógica e coerente.
- Pode dividi-lo em várias partes (capítulos ou subcapítulos) e ilustrá-lo com fotografias, esquemas, desenhos, gráficos...
- Organize a informação de forma lógica e coerente.
- Podem ser feitas citações dos autores consultados. As citações devem ser curtas e estar bem destacadas entre aspas. Deve utilizar notas de rodapé, sempre que precise de fazer algum esclarecimento (estas devem ser numeradas).

CONCLUSÃO

Na conclusão, deve apresentar uma síntese do assunto desenvolvido anteriormente. Pode dar uma visão pessoal e referir as dificuldades sentidas. Não deve, contudo, repetir o que já foi dito anteriormente.

BIBLIOGRAFIA

Como apresentar uma referência bibliográfica

Último nome do autor, Primeira inicial e iniciais dos outros nomes. (Ano da publicação). *Título do livro: subtítulo*. (Nº da edição). Local da publicação: Editora. ISBN

Exemplos:

Livro de um só autor:

Camões, L. (1978). Os Lusíadas. Porto: Figueirinhas



Livro de dois autores

Cunha, C. e Cintra L. (1996). *Breve gramática do Português contemporâneo* (9ª edição). Lisboa: Edições João Sá da Costa

	<p>Documentos electrónicos</p> <p>Último nome do autor, iniciais dos outros nomes. (Data). <i>Título</i>. Data de acesso. URL</p> <p>Exemplos:</p> <p>Livro: Sim-Sim, Inês (1997). <i>A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho</i>. http://www.dgidec.min-edu.pt [consultado em 11 de Fevereiro de 2008]</p> <p>Documento isolado</p> <p><i>Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas escolares</i>. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt [acedido em 11 de Fevereiro de 2008]</p> <p>Anexos: Podemos considerar os mapas, as gravuras, as fichas inquéritos, gráficos e outros documentos como anexos. Estes vão permitir completar, enriquecer e fundamentar as afirmações registadas ao longo do trabalho.</p>
CRITÉRIOS GRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação escrita do trabalho: o documento deve ser digitado e formatado no computador (modo justificado) e impresso . • O trabalho deve ser paginado. • Caracteres: Tipo de letra Arial, Times New Roman (ou outros sujeitos a aprovação por parte dos formadores) , tamanho 12 pto (os títulos poderão ter o tamanho 14 pto) e espaçamento 1,5. • Títulos a negrito e hierarquizados (título, subtítulo, ...); • As imagens utilizadas devem ser numeradas e conter legendas
DATAS	<ul style="list-style-type: none"> • Data de proposta: • Data de entrega:
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de Aprendizagem (CP, STC; CLC,) • Outros parâmetros a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> - Recolha e tratamento da informação sobre o (sub)tema; - Correção da informação utilizada; - Correção no registo escrito; - Empenho nas actividades dinamizadas em sessão de formação; - Qualidade da exposição/apresentação do trabalho; - Criatividade do trabalho

ANEXO IV - Grelhas de auto-avaliação dos formandos e de avaliação da actividade integradora

1. Grelha de auto-avaliação do aluno

	<p>Curso de Educação e Formação de Adultos</p> <p>Nível Secundário – (S)</p>	
---	--	---

Avaliação da Actividade Integradora

AI nº ____ Tema: “ _____ ”

Nome do Formando: _____

1- Na sua opinião, este trabalho foi positivo para (coloque uma X):

	Nada	Pouco	Razoável	Muito
A minha aprendizagem				
O meu desenvolvimento pessoal				
Relação com os outros				
Desenvolvimento de projectos				

2 - O que correu bem ?

3- O que poderia ter corrido melhor?

4- Considero que o grupo trabalhou Bem (coloque uma X):

	Nada	Pouco	Razoável	Muito	Bastante
Na planificação das tarefas					
Na execução das tarefas					
Na relação interpessoal					

5- Considero que o meu contributo para o trabalho final foi (coloque uma X):

	Mau	Fraco	Razoável	Bom	Excelente
Na planificação das tarefas					
Na execução das tarefas					
Na relação interpessoal					



6- Considero que as explicações/accompanhamento que os formadores deram ao longo da actividade integradora foram

	Más	Insuf.	Sufic.	Boas	Excelentes
CP					
STC					

CLC					
LÍNGUA ESTRANGEIRA					
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA					

Assinatura Formando: _____ Data: ____ / ____ / ____

2. Grelha de avaliação dos formandos a preencher pelos formadores

	Curso de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário e Nível 3 de Formação – (S3)	
---	--	---

Avaliação das Actividades Integradoras

GRELHA DE AVALIAÇÃO

A V A L I A Ç Ã O I N D I V I D U A L	ÁREA DE COMPETÊNCIA-CHAVE:				
	UFCD :				
	FORMADORES:				
	DATA DE INÍCIO DA AI:		DATA DE FIM DA AI:		
	FORMANDO/A:				

1. OBSERVAÇÃO DA ACTIVIDADE

Parâmetros	1	2	3	4	5
Organização					
Apresentação					
Criatividade					
Aprofundamento					
Adequação dos conteúdos aos objectivos					
Capacidade de reflexão					

2. REGISTO COMPORTAMENTAL

Parâmetros	1	2	3	4	5
Assíduo					

Pontual					
Entreajuda					
Interesse					
Iniciativa					

3. REGISTO DE DESEMPENHO

Parâmetros	1	2	3	4	5
Colabora					
Tem iniciativa					
Participativo					
Disponível					
Responsabilidade					
Grau de conhecimentos					

4. REGISTO DE COMPETÊNCIAS

(I – Identifica/ C- Compreende/ A- Actua/ Com Dificuldade; Em Progresso; Evidencia Normalmente; Com Frequência; Evidencia Claramente)

RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	Critérios de evidência a avaliar	(X)	Avaliação							
			I	C	A	CD	EP	EN	CF	EC

COMPETÊNCIAS GENÉRICAS:

--



O/A formador(a): _____

Tomei conhecimento,

O/A formando(a): _____

Data: _____

ANEXO V - Questionário de avaliação das actividades realizadas pelos formandos

	Curso de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário e Nível 3 de Formação – (S3)	
---	---	---

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS PELOS FORMANDOS

ACTIVIDADE INTEGRADORA Nº _____ Data: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DO FORMANDO

1.1. Que curso frequenta?

	Tipo A	Tipo B	TipoC
Curso Educação e Formação - Certificação escolar			
Curso Educação e Formação - Dupla certificação			

1.2

	Feminino	Masculino
Sexo		

1.3

	Menos de 20	Entre 20 a 30	Entre 31 e 40	Mais de 40
Idade				

2. ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS

ESCALA UTILIZADA: 1 - NADA, 2 - POUCO, 3- RAZOAVELMENTE, 4- MUITO, 5 - TOTALMENTE

2.1. Temas

	1	2	3	4	5
2.1.1. Os temas escolhidos despertaram interesse e motivação?					
2.1.2. Os temas foram de compreensão acessível?					

2.1.3. A abordagem destes temas permitiram uma visão mais global dos problemas desenvolvidos nas AI?					
2.1.4. A exploração destes temas desenvolveu competências que têm aplicabilidade na sua vida quotidiana?					

2.2. Metodologia de trabalho

	1	2	3	4	5
2.2.1. A metodologia escolhida foi eficaz?					
2.2.2. Os materiais disponibilizados foram suficientes?					
2.2.3. O tempo atribuído às actividades foi adequado?					
2.2.4. A coordenação entre as diferentes áreas de formação foi eficaz?					

3. Formadores

	1	2	3	4	5
3.1. Os formadores foram claros na orientação dada ao longo do desenvolvimento das AI?					
3.2. Os formadores motivaram e conduziram à participação dos formandos nas AI?					
3.3. Os formadores mostraram disponibilidade para o atendimento e apoio aos formandos no decurso das AI?					

4. Gestão de recursos

	1	2	3	4	5
4.1. Tiveram acesso a materiais de apoio para o desenvolvimento das AI (retroprojector, computador, vídeo, projector,etc) ?					
4.2. O espaço físico (instalações) foi propício ao desenvolvimento das AI?					

5. Avaliação da AI

	1	2	3	4	5
5.1. A metodologia de avaliação foi adequada.					

5.2. O grau de dificuldade foi adequado?					
5.3. A avaliação foi adequada aos objectivos propostos.					

6. Faça uma breve reflexão crítica sobre os aspectos positivos e negativos das actividades desenvolvidas.
